

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. В.П. АСТАФЬЕВА  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования  
Кафедра социальной психологии

**БУХАРОВА ЕКАТЕРИНА ВЛАДИМИРОВНА**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РАЗВИТИЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы  
Психология и педагогика работы с молодежью

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой  
к.пс.н., доцент Груздева О.В.

Руководитель магистерской программы  
д.и.н., профессор  
Ковалев А.С.

Научный руководитель  
д.пс.н., профессор Селезнева Н.Т.

Обучающийся  
Бухарова Е.В.

Красноярск 2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ</b> .....	11
1.1. Проблема мотивации в отечественной и зарубежной психологии...	11
1.2. Особенности учебно-профессиональной мотивации обучающихся .	21
1.3. Проектная деятельность как средство развития учебно- профессиональной деятельности обучающихся среднего профессионального образования.....	35
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1</b> .....	45
<b>ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО- ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b> .....	46
2.1. Организация и методики исследования.....	46
2.2. Анализ результатов исследования учебно-профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования .....	50
2.3. Развитие учебно-профессиональной мотивации в проектной деятельности .....	61
2.4. Проверка эффективности программы формирования учебно- профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования.....	67
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2</b> .....	82
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	84
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК</b> .....	87

## ВВЕДЕНИЕ

Система среднего профессионального образования является важным звеном в структуре профессионального образовательного комплекса. Она выполняет социальные, экономические, образовательные и интегративные функции. В настоящее время в Российской Федерации функционируют более 2650 средних специальных учебных заведений, реализующих программы среднего профессионального образования.

Федеральный государственный стандарт среднего профессионального образования устанавливает высокие требования к уровню подготовки выпускников, обусловленные потребностью промышленности в квалифицированном специалисте, способном осваивать новые технологии, эффективно взаимодействовать с коллегами, нести ответственность за результаты своего и коллективного труда. Однако социальный заказ на специалиста среднего звена входит в противоречие с общим невысоким уровнем развития поступающих в учреждения среднего профессионального образования молодых людей и ставит перед учреждениями среднего профессионального образования непростую задачу подготовить из, как правило, слабо обученного немотивированного первокурсника востребованного современным обществом специалиста.

Для решения этой задачи на современном этапе недостаточно формирования у обучающихся среднего профессионального образования некоторого «готового набора» операционно-технических умений и навыков. Современный процесс образования немислим без развития учебной мотивации, в структуре которой познавательные мотивы сочетаются с мотивами личного и профессионального самосовершенствования, ответственности перед обществом и социального сотрудничества.

Необходимость анализа учебно-профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования объясняется несколькими обстоятельствами:

– ориентацией требований федерального государственного общеобразовательного стандарта среднего профессионального образования к общим компетенциям выпускников на повышение их профессиональной социализации;

– изменениями в правилах приема в образовательные организации среднего профессионального образования, в соответствии с которыми в колледжи принимают всех подавших заявление на обучение, в результате чего студентами часто становятся случайно, не имея достаточного уровня знаний и интереса к выбранной профессии и специальности;

– необходимостью поиска психолого-педагогических средств эффективной профессиональной социализации обучающихся и повышения качества обучения.

Практика показывает, что осуществление процесса профессиональной социализации обучающихся предполагает обеспечение эмоциональной привлекательности учебно-профессиональной деятельности. Но для того чтобы сделать обучение по специальности эмоционально привлекательным, необходимо учитывать мотивацию обучающихся, учитывая при этом, что деятельность обучающегося всегда полимотивирована и существует определенная иерархия мотивов.

Среднее профессиональное образование как один из ранних этапов профессионализации актуализирует развитие прежде всего познавательной мотивации. Данная группа мотивов (стремление к творческой исследовательской деятельности, процесс решения познавательных задач, самообразование и ориентация на новые знания) является единственно адекватной учебным задачам, поэтому ее развитию уделяется основное внимание в процессе обучения.

Однако система профессионального образования, в отличие от общеобразовательной, ориентирована не только и не столько на развитие деятельности учения, сколько на подготовку специалиста в конкретной сфере трудовых отношений. И здесь возникает противоречие между целью

обучения и результатами профессионального образования: психологическая структура учебной и профессиональной деятельности сходна, но содержание различно.

Актуальность и сложность проблемы учебной мотивации привлекали внимание многих исследователей (Л.И. Божович, Г. Клаус, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, А.А. Реан, Н.Ф. Талызина, В.А. Якунин и др.). В современной науке накоплен большой фактологический материал относительно влияния мотивации на успешность освоения и выполнения деятельности, исследована структура мотивационной сферы, выделены особенности мотивации различных возрастных групп обучающихся. Однако большинство подобных исследований проводилось на базе школ или вузов, предложенные в них средства не находят эффективного применения в учреждениях среднего профессионального образования. В немногочисленных работах, посвященных изучению эффективности обучения в учреждениях среднего профессионального образования (И.А. Дельгас, С.В. Солнышкина, Н.В. Сорокина и др.), практически неосвещенными остаются вопросы анализа особенностей развития учебной мотивации обучающихся на различных этапах обучения, факторов, оказывающих влияние на этот процесс, трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся и которые являются причиной мотивационных кризисов, отсутствуют технологии психолого-педагогического сопровождения обучающихся в кризисные периоды.

В центр современного образовательного процесса ставится личность, в цели образования включается необходимость обеспечения самоопределения, самораскрытия, самореализации личности. В этом отношении перспективной для современного среднего профессионального образования представляется проектная деятельность обучающихся по овладению оперативными знаниями. Данный вид деятельности многофункционален в большей степени, чем другие.

«Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо, и где, и как я могу эти знания применить» - Дж.Дьюи

Вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Проектная деятельность способствует развитию учебно-профессиональной мотивации, поскольку в проектной деятельности обучающиеся: самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников; учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач; приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах; развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения).

**Проблема исследования:** каково содержание учебно-профессиональной мотивации и условия деятельности обучающихся в учреждении среднего профессионального образования

**Цель исследования** – выявление условий развития учебно-профессиональной мотивации обучающихся в учреждении среднего профессионального образования.

**Объект исследования:** учебно-профессиональная мотивация обучающихся в учреждении среднего профессионального образования

**Предмет исследования:** проектная деятельность как условие развития учебно-профессиональной мотивации обучающихся в учреждении среднего профессионального образования

**Задачи исследования:**

1. Изучить теоретические подходы к понятию мотивации в отечественной и зарубежной психологии.
2. Выявить и изучить содержание учебно-профессиональных мотивации студентов.

3. Модель проектной деятельности и ее возможностей в развитии учебно-профессиональной мотивации студентов среднего профессионального образования.

4. Эмпирическим путем выявить содержание учебно-профессиональной мотивации студентов среднего профессионального образования.

5. Экспериментальным путем проверить эффективность программы развития учебно-профессиональной мотивация студентов среднего профессионального образования посредством проектной деятельности.

**Гипотеза исследования:** Мы предполагаем, что организация проектной деятельности будет способствовать развитию учебно-профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования.

**Методологической базой диссертационного исследования являются:**

– положения деятельностного подхода (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн)

– системный подход к изучению личности и деятельности (Б,Г Ананьев, Л.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, СЛ. Рубинштейн, В.Д. Шадриков);

**Теоретическую основу исследования составляют:**

– теоретические положения по проблемам: мотивации (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.К. Вилюнас, Е.П. Ильин, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон,);

– концепции учебной и профессиональной мотивации (Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Н.И. Мешков, М.Г. Рогов, С.Б. Спиридонова, В.А. Якунин);

– исследования в области проектной деятельности, изложенная в научных исследованиях А.Г.Асмолова, В.П. Беспалько, И.В. Богданова, В.В.

Гузеева, В.В. Давыдова, А.Н. Джуриного, Ю.П.Зинченко, В.А. Моляко, В.М. Монахова, Н.Н. Нечаева, НЛО. Пахомовой, Е.С. Полат и др;

**Методы исследования:**

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме.

2. Эмпирические психологическое тестирование, метод опроса:

– Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. Реана)

– Методика определения мотивации учения (Каташев В.Г.)

– Методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи». (А. А. Реан).

–Методика для диагностики учебной мотивации обучающихся (А.А.Реан и в.А.Якунин, модификация н.Ц.Бадмаевой)

– Методика изучения мотивации обучения в вузе Т.И. Ильиной

3. Методы математической статистики (вычисления среднего арифметического и стандартного отклонения); анализа достоверности разницы средних значений (вычисления критерия Манна-Уитни,).

Опытно-экспериментальная база исследования: техникум промышленного сервиса.

В эксперименте участвовало 52 студента 2 курсов, обучающиеся по специальности «Агент рекламный». Из них 26 обучающихся 1 группы составляют экспериментальную группу, 26 обучающихся 2 группы составляют контрольную группу.

**Организация исследования.** В соответствии с выдвинутой гипотезой и задачами исследования теоретическая и экспериментальная работа по проблеме исследования проводилась в 3 этапа.

Первый этап –поисково-теоретический. На основе теоретического анализа психолого-педагогической, философской и методической литературы, анализа эмпирических данных осуществлялось изучение проблемы исследования, определялись исходные параметры исследования,

его предмет, структура, гипотеза, методология и методы, понятийный аппарат.

Второй этап –опытно-экспериментальный. На этом этапе проводилась разработка комплекса методов и методик, направленных на исследование учебно-профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования. Определялась и уточнялась репрезентативная выборка. Проводились мероприятия формирующего эксперимента.

На третьем –обобщающем –этапе были осуществлены количественная и качественная обработка и систематизация результатов исследования, уточнены теоретические и экспериментальные данные и сформулированы основные выводы.

Научная новизна исследования: Выявлено содержание учебно-профессиональной мотивации у обучающихся среднего профессионального образования. Разработана программа развития учебно-профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования в проектной деятельности. Раскрыты возможности проектной деятельности в развитии учебно-профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования.

Теоретическая значимость исследования: расширяет представления об учебно-профессиональной мотивации, раскрыты особенности мотивационной сферы (выраженность учебно-профессиональных мотивов), обучающихся среднего профессионального образования

Практическая значимость исследования. Полученные эмпирические данные учебно-профессиональной мотивации обучающихся могут быть использованы в деятельности психологической службы в системе среднего профессионального образования. Представленная в работе программа развития учебно-профессиональной мотивации в проектной деятельности позволяет успешно решать вопросы развития учебно-профессиональной мотивации обучающихся в системе среднего профессионального

образования, повышая уровень профессиональной подготовки будущих специалистов.

Достоверность результатов исследования обеспечивалась целостным подходом к решению проблемы, методологической обоснованностью и непротиворечивостью базовых теоретических положений работы, использованием методов и методик, отвечающих поставленным задачам исследования, репрезентативностью выборки испытуемых, корректной организацией экспериментальной работы, применением качественного анализа в сочетании с методами статистического анализа.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством участия и выступления ее автора на конференциях:

По теме диссертации опубликованы две статьи:

Структура и объем диссертации. Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, библиографического списка и приложений, содержит таблицы и гистораммы.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ В СРЕДНЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

## 1.1 Проблема мотивации в отечественной и зарубежной психологии

В современной психологии одной из ключевых проблем остается проблема мотивации, мотивов поведения и деятельности. Деятельность человека есть проявление его произвольной активности, имеющее социальную природу. Это целенаправленный процесс, детерминируемый осознаваемыми мотивами.

Исследованию мотивационной сферы посвящено большое количество работ как отечественных (В.Г. Асеев, В.К. Вилюнас, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, П.В. Симонов, Д.Н. Узнадзе, А.А. Файзуллаев, П.М. Якобсон), так и зарубежных авторов (Дж. Аткинсон, К. Левина, К. Мадсен, А. Маслоу, Г. Олпорт, Х. Хекхаузен, Г. Холл и др.).

Термин «мотивация» впервые ввел А. Шопенгауэр. Значительно позднее этот термин прочно укоренился в психологическом обиходе для объяснения причин поведения человека и животных.

Мотивация –это психологическое явление, пронизывающее все структурные образования личности: характер, направленность, эмоции, способности, психические процессы и так далее. Мотивация выступает не только движущей силой поведения и деятельности человека, но и занимает ведущее место в структуре личности.

Изучение мотивации человека как психологического феномена имеет ряд проблем. На первое место выступает проблема, связанная с нечеткостью определения терминов «мотивация» и «мотив». Часто эти два понятия употребляются как синонимы. Понятие «мотивация» трактуется обобщенно, ведь детерминировать и побуждать может безграничное множество вещей и явлений. В.А. Иванников отмечал: «Мотивацию связывают с потребностями и мотивами, мировоззрением человека и особенностями его представления о

себе, личностными особенностями и функциональными состояниями, с переживаниями, знаниями о среде и прогнозами ее изменения, с ожидаемыми последствиями и оценками других людей» [34].

В настоящее время мотивация как психическое явление широко трактуется отечественными и зарубежными авторами. Например, в 50-е годы в нашей стране психологи дискутировали по поводу того, являются ли потребности (как внутренний фактор) единственным источником мотивации.

С одной стороны выступали Г. А. Фортунатов, А. В. Петровский и Д. А. Кикнадзе, отмечавшие решающую роль потребности как внутреннего фактора мотивации, однако В. И. Селиванов наряду с другими считал, что существует много мотивов, необусловленных наличными потребностями. Здесь «мотив» выступает как побуждение. Для других авторов мотивация – это обозначение детерминации деятельности, опредмеченной потребностями и мотивами (А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и др.). По мнению А.Б. Орлова, мотивация – это «процесс детерминации активности человека или формирования побуждения к действию или деятельности» [61].

М.Ш. Магомед-Эминов мотивацию рассматривал как процесс психической регуляции конкретной деятельности [49]. И.А. Джидарьян представлял мотивацию как процесс действия мотива и как механизм осуществления конкретных форм деятельности [27].

В свою очередь В.К. Вилюнас определял мотивацию как систему процессов побуждения к деятельности. Здесь «мотив» – внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности (деятельность, общение, поведение), связанной с удовлетворением определенной потребности [22].

Ряд теорий рассматривают мотивацию с точки зрения ее двухмодальности. В.Г. Асеев выделял две модальности побуждений, проявляющиеся во влечениях и непосредственно реализуемой потребности, с одной стороны, и в необходимости – с другой. При этом он ссылается на высказывание С. Л. Рубинштейна о природе эмоций: «Эмоциональные

процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находится ли действие, которое индивид производит, и воздействие, которому он подвергается, в положительном или отрицательном отношении к его потребностям, интересам, установкам» [72].

Таким образом, речь идет не столько о знаке побуждения мотивации, сколько об эмоциях, сопровождающих принятие решения и выполнение его.

Промежуточное значение эмоций показал еще О. Маурер, основывая свою концепцию мотивации на предвосхищаемых положительных и отрицательных эмоциях [40].

В.К. Вилюнас полагает, что потребность (аффект) через образ предмета становится мотивом, являясь пристрастно-познавательным образованием, сочетающим в себе признаки интеллекта и аффекта [22]. Иначе говоря, мотив – это пристрастно отражаемый предмет. А.Н. Леонтьев так же отмечает роль эмоций в мотивации. По его мнению, она состоит в отношении мотивов (потребностей) и успешности реализации деятельности [44].

Относительно потребности функции эмоции, по мнению Б.И. Додонова, трансформируются от роли ее индикатора и функционально-потребностной роли до объекта потребности и интереса личности. Интерес выступает как «потребность в определенном объекте и деятельности с ним, как источник желанных переживаний и средств достижения желанных целей» [28].

А.Г. Асмолов рассматривает мотивацию через призму трех направлений: первое – реализует принцип стремления к равновесию, второе – стремления к напряжению, третье – принцип саморазвития личности [7].

Принцип стремления к равновесию определяется представителями психоанализа, необихевиоризма и когнитивной психологии. З. Фрейд и У. Макдауголл интерпретировали социальное поведение через призму врожденных инстинктов. З. Фрейд изучал доминирующее влияние трех инстинктов: «инстинкт жизни, инстинкт смерти, инстинкт агрессивности» [85]. У. Макдауголл рассматривал влияние инстинктов на поведение

человека, отмечая, что: «Каждый случай инстинктивного поведения подразумевает существование врожденного знания о некотором объекте; переживание эмоций, связанных с этим объектом, и стремление действовать (либо приблизиться к объекту, либо от него удалиться)» [50, С. 69].

Наряду с теориями преобладания биологических потребностей человека, инстинктов и влечений возникли поведенческие теории. Это поведенческая (бихевиористская) теория мотивации и теория высшей нервной деятельности (И.П. Павлов). Бихевиористическая концепция мотивации основывалась на идеях Д. Уотсона, Э. Толмена, К. Халла и Б. Скинера. Эти исследователи объясняют поведение через стимульнореактивную схему [27].

Теория высшей нервной деятельности И.П. Павлова была углублена Н.А. Бернштейном, предложившим теорию психофизиологической регуляции движений [10]. П.К. Анохин предложил модель функциональной системы, которая описывает и объясняет динамику поведенческого акта [5]. Е.Н. Соколов исследовал ориентировочный рефлекс, внося понимание в психофизиологические механизмы мотивации [74]. Теория поля К. Левина и теория когнитивного диссонанса Л.А. Фестингера вызвали большой отклик в психологии. Основным постулатом теории когнитивного диссонанса Л.А. Фестингера является стремление людей к равновесию между когнитивными элементами (знания о самом себе, о своем поведении и знания об окружающем мире) [9]. Г. Мюррей стремился выявить полный набор мотивов, объясняющих поведение человека. Ж. Нюттен изучал мотивацию через отношения субъекта и среды [66]. Дэвид Макклеланд считал, что людям присущи три потребности: власти, успеха и причастности. Ф. Герцберг отмечал роль факторов среды на мотивацию, их влияние на характер успешности и удовлетворенности деятельностью.

На принципе стремления к напряжению основан персонологический подход: концепция А. Маслоу о самоактуализации личности как внутреннем источнике ее развития; теория личности Г. Олпорта, где основной движущей

силой выступает тенденция самореализации личности. Личность открыта миру через свою деятельность, «она постоянно что-то получает из мира и что-то ему отдает» [60].

Идея реализации человеком заложенного в него потенциала впервые рассматривалась в психологии нейрофизиологом К. Гольдштейном [27]. К. Гольдштейн писал, что «организм управляется тенденцией актуализировать в наибольшей возможной степени свои индивидуальные способности, свою природу в мире» [91]. Будучи последователем К. Гольдштейна, А. Маслоу отмечал, что каждый человек имеет потребность в развитии своих задатков и способностей, а также потребность в самоактуализации. [91] Дж. Гилфорд описал шесть групп факторов, влияющих на мотивацию личности: органические потребности; потребности, связанные с окружением, трудом, позицией субъекта; социальные потребности; общие интересы [40].

Третий подход, о котором пишет А.Г. Асмолов основан на принципе личностного саморазвития и разрабатывается в отечественной психологии [7]. Его можно рассмотреть с двух сторон: в связи с деятельностью (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.Я. Гальперин, К.А. Абульханова-Славская, В.Д. Шадриков и др.) и в связи с проблемами личности (К.К. Платонов, Л.И. Анцыферова, В.Г. Асеев, Л.И. Божович и др.).

Прежде всего рассмотрим его в рамках психологической теории деятельности, где мотив – центральный, системообразующий фактор деятельности. Согласно Д.Н. Узнадзе, источником развития деятельности являются функциональные тенденции, возникающие в процессе взаимодействия субъекта с миром и выступающие источниками мотивации [81].

Для А.Н. Леонтьева понимание соотношения мотивов и потребностей является главным в психологическом анализе личности. Предмет придает деятельности определенную направленность; деятельность – это процесс, «побуждаемый и направляемый мотивом – тем, в чем опредмечена та или иная потребность»; «за соотношением деятельностей открывается

соотношение мотивов» [44]. Об этом же говорил и Б.Ф. Ломов: «...мотив приобретает свою побудительную функцию в соотношении с целью. Вектор «мотив – цель» является качественно новым образованием, которое отличается от мотива и от цели, выступая как побудитель и регулятор деятельности» [48].

«Между мотивом, целью и установкой, – отмечает О.К. Тихомиров, существуют сложные отношения» [80]. Осознание мотива может иметь двоякие следствия: возникновение мотивов-целей при сохранении направленности деятельности и «антимотивов – целей», нейтрализующих или подавляющих осознанный мотив. В последнем случае возникают новые мотивы или меняется их иерархия; именно иерархические отношения в потребностно-мотивационной сфере обуславливают появление целей, альтернативных актуальным потребностям.

Р.С. Немов отмечает, что «между структурой деятельности и строением мотивационной сферы человека существуют отношения изоморфизма, т.е. взаимного соответствия» [65]. А.Г. Асмолов и В. А. Петровский указывают на необходимость при анализе деятельности выделять два аспекта: морфологический – изучение структуры (мотив, цель, действия, операции, психофизиологические регуляторы деятельности) и динамический – надситуативная активность как прогрессивный момент движения и развития [7, 64].

По Д.Б. Эльконину, ведущую деятельность можно распределить на два типа: 1) деятельность, в которой происходит развитие познавательной сферы; 2) деятельность, способствующая развитию мотивационно-потребностной сферы [89].

Следует отметить, что В.К. Вилюнас обобщил и создал четкую концепцию развития мотивации животных и человека, где мотивационно-потребностная сфера развивается благодаря возникновению новых мотивов [19].

К.К. Платонов выделил мотивационные свойства личности в структуре направленности. Е.П. Ильин говорил об отнесении всех определений мотивации к двум направлениям. Согласно первому – мотивация разбирается со структурных позиций в качестве совокупности мотивов или факторов [35]. Так, по В. Д. Шадрикову, мотивация детерминирована потребностями и целями личности, условиями деятельности человека и его мировоззрением, уровнем притязаний и идеалами, а так же его направленностью и т. д. Согласно второму направлению мотивация рассматривается как динамичное образование. Необходимо отметить, что в обоих направлениях мотивация у исследователей является вторичным образованием по отношению к мотиву [87].

Так, Р.А. Пилюян считает, что мотивы образуются на базе определенной мотивации. Автор говорит о том, что мотивация и мотив – взаимно детерминированные психические категории. Он определяет, что на мотивацию в целом можно влиять путем выработки отдельных мотивов (таким образом, мотивы выходят на первичный план, и уже мотивация зависит от них). По мнению ученого, мотивация относится к деятельности, а мотивы к действиям [66].

В.А. Иванников подчеркивает, что мотив является устойчивым образованием мотивационной сферы в качестве опредмеченной потребности. Побуждение видится конкретным ситуативным образованием (в этом его отличие от мотива), результатом мотивационного процесса, другими словами, следствием актуализации мотива, непосредственно инициирующего деятельность. Мотивация есть «особый психический процесс или особое психическое действие со своим строением и с функцией формировать побуждение» [34].

Н.А. Бакшаева и А.А. Вербицкий отмечают, что мотивация рассматривается в связи с классификацией мотивов по группам и созданием их полного перечня, например, с точки зрения полимотивированности деятельности [17]. Полимотивированность деятельности изучали такие

авторы, как К.Д. Ушинский, И.В. Имидадзе, В.И. Ковалев и др., которые выделяют мотивы деятельности на основании содержательных и динамических характеристик мотивационной сферы личности. А ряд таких авторов, как А.Г. Асмолов, В.А.Петровский, В.К. Виллюнас и др., исследуют психологические механизмы возникновения и развития мотивации в контексте процессуальных характеристик.

А.Н. Леонтьев выдвигает положение о полимотивированности деятельности, отталкиваясь от того, что сложные формы поведения и деятельности человека обычно детерминируются несколькими потребностями. Первый вариант полимотивации, по А.Н. Леонтьеву, состоит в обусловленности учебной деятельности как познавательными мотивами, так и социальными, придающими этой деятельности двойкий смысл. Второй вариант полимотивации – это сочетание смыслообразующего мотива, осуществляющего функцию побуждения, направления и смыслообразования с мотивами-стимулами, которые играют роль лишь дополнительной стимуляции данной деятельности [44].

Относительно полимотивированного, полипотребностного характера деятельности И.В. Имидадзе подчеркивает, что есть немало потребностей, удовлетворение которых протекает на фоне актуализации других, в том числе и познавательных потребностей, возникающих ситуативно в моменты осуществления самых разных практических видов деятельности человека [36].

Представители продуктивного подхода в исследовании мотивации (В.Г. Асеев, Б.И. Додонов, Л.И. Божович, Е.И. Савонько, Дж. Аткинсон) говорят о мотивации как о сложной системе, которая, по их мнению, содержит определенные последовательные структуры. Под структурой понимается устойчивое сходство элементов, а также их отношений, и целостность всего объекта. В.Г. Асеев при анализе структуры мотивации выделяет в ней: 1) единство процессуальных и дискретных характеристик; 2) положительное и отрицательное основания ее составляющих [6]. В своих

работах автор описал два определения структуры мотивации. В первом она характеризуется двумя составляющими ее сторонами – содержательной и динамической; во втором структуру мотивации составляют внешний по отношению к деятельности мотив и мотив, определяющий конкретную целевую установку, а также потребность в деятельности. Основной движущей силой разной конкретной деятельности и является противоречивое единство этих составляющих [6].

Большой вклад в исследование структуры мотивации внес Б.И. Додонов. Он выделил четыре структурных компонента: 1) удовольствие от самой деятельности; 2) значимость непосредственно результата личности; 3) мотивирующая сила вознаграждения за свою деятельность; 4) принуждение и давление на личность. Первые два компонента, согласно Б.И. Додонову, показывают направленность и ориентацию на саму деятельность, при этом по отношению к ней они являются внутренними, а два других определяют внешние факторы воздействия [28]. Два последних компонента, квалифицируемые как награда и избегание наказания, согласно Дж. Аткинсону, являются составляющими мотивации достижения [1].

Еще одно направление представлений о мотивации в отечественной психологии изучает мотивы с точки зрения отношений личности. Так, В.Н. Мясищев исследовал мотивы как отношения личности. «Мотив как основание действия, решения или усилия, – пишет он, – является не чем иным, как выражение отношения к объекту действия, выступая субъективно как желание, стремление сознания долга, необходимость» [57]. Он выделяет:

- а) отношение человека к людям;
- б) отношение к себе;
- в) отношение к предметам внешнего мира [57].

Исследуя мотивационную сферу, В.И. Ковалёв приходит к выводу о том, что общественные отношения являются ее системообразующим фактором, при этом они проявляются во всех важнейших характеристиках мотивации: силе, устойчивости, множественности, иерархичности [42].

Д.Н. Узнадзе рассматривает мотивацию в связи с теорией установки. Сущность мотивации состоит в том, что выбирается действие, соответствующее основной и закрепившейся в жизни человека установке. Под мотивом Д.Н. Узнадзе понимает соображение, которое заставило бы субъекта сделать какой-либо акт и потребность, для которой было выбрано данное поведение с целью удовлетворить ее [81].

Опираясь на разработку проблемы установки Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов анализирует проблему мотивации в русле созданной им концепции диспозиционной регуляции социального поведения личности. Диспозиции, согласно теории В.А. Ядова, представляют собой продукт столкновения потребностей и ситуаций (условий), в которых соответствующие потребности могут быть удовлетворены, и формируют некую иерархию от элементарных фиксированных установок до ценностных ориентации личности [89].

В.С. Мерлиным мотивационная система понимается как целостная совокупность взаимосвязанных и взаимозависимых мотивов личности, которая не прекращает своего развития [55]. А. А. Файзуллаев выделяет два взаимосвязанных уровня мотивационной системы: ситуативный и личностный [82]. М.Ш. Магомед-Эминов проводит компонентный, структурный и динамический анализы мотивации в рамках ее системно-динамической модели [49]. Выделение основных компонентов (или детерминант) мотивации и анализ связей этих компонентов дает представление о структуре мотивационной системы, о подструктурных компонентах и механизмах. Динамический анализ предполагает рассмотрение мотивации в процессуальной динамике. Он позволяет исследовать фазы и этапы мотивации, трансформацию мотива и мотивационных побуждений по ходу мотивационного процесса, выявить смену механизмов функционирования.

## **1.2 Особенности учебно-профессиональной мотивации обучающихся**

Одним из главных условий освоения деятельности является ее принятие обучаемым, что осуществляется, прежде всего, по линии трансформации мотивов, поскольку именно мотив является конституирующим признаком той или иной деятельности. Потому, одной из детерминант деятельности будущего профессионала и является мотивация.

Применительно к учебно-профессиональной деятельности обучающихся в системе вузовского образования под мотивацией понимается совокупность факторов и процессов, которые, отражаясь в сознании, побуждают и направляют личность к изучению будущей профессиональной деятельности.

Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессиональных способностей студента, так как только на основе ее высокого уровня формирования возможно эффективное развитие профессиональной образованности и культуры личности [3].

Учебно-профессиональная мотивация имеет сложную структуру и находится в непрерывном развитии на протяжении всего процесса обучения студента в профессиональном учреждении. Мотивация учебно-профессиональной деятельности обучающихся относится к числу профессионально значимых личностных характеристик и является как показателем, так и критерием успешности и качества профессионального становления будущего специалиста.

Учитывая тесную связь учебной и профессиональной мотивации, важным представляется рассмотрение мотивов учебной деятельности обучающихся.

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность, – в данном случае деятельность учения. Как подчеркивает ведущий психолог, занимающийся изучением

мотивации учебной деятельности, А.К. Маркова, мотивация учения складывается из ряда постоянно изменяющихся и вступающих в новые поколения друг с другом побуждений. Поэтому становление мотивации есть не простое возрастание положительного или усугубление отрицательного отношения к учению, а стоящее за ним усложнение структуры мотивационной сферы, входящих в нее побуждений [60].

Мотивы учебной деятельности в русле общей педагогической психологии исследовались А.Н. Леонтьевым. Длительное время и наиболее эффективно на коллективах школьников мотивы исследовались Л.И. Божович и ее сотрудниками. Под мотивами учения понимается то, ради чего человек учится, то есть то, что побуждает его учиться [12].

Важнейшие аспекты рассматриваемой проблемы – структура мотивацией динамика мотивов в процессе профессиональной подготовки.

Понятие «структура мотивации» в отечественной психологии применяется, когда речь идет об иерархии мотивов, о выявлении основных групп и подгрупп мотивов. Б.И. Додоновым описана логико-символическая модель мотивации учебной деятельности. Она включает четыре структурных компонента («мотивационных ориентации»):

- 1) ориентацию на процесс учебной деятельности;
- 2) ориентацию на результат учебной деятельности;
- 3) ориентацию на внешнюю оценку учебной деятельности;
- 4) ориентацию на «избегание неприятностей» в процессе учебной деятельности [28].

В основе учебной мотивации лежат разного рода потребности, по отношению к которым мотивы учения выполняют репрезентирующую функцию. В.А. Якунин говорит о том, что потребности осознаются человеком на языке мотивов, и только мотивы отвечают на вопрос, ради чего осуществляется та или иная деятельность. Мотивы, посредством которых репрезентируются основные потребности, делятся на профессиональные, познавательные, прагматические и др. Сложные гомогенные и гетерогенные

взаимосвязи потребностей и учебной мотивации создают мощный побудительный потенциал, активизирующий учебную деятельность обучающихся. Наиболее значимыми для учебной успеваемости обучающихся, являются социальные, познавательные мотивы, мотивы профессиональных и творческих достижений и личного престижа. Затраты времени на учение, мера трудности или легкости учения, отношение к профессии, академическая успеваемость и другие показатели учебной работы обучающихся в значительной мере определяются степенью выраженности именно этих видов мотивов [92].

Структура учебной мотивации многозначна по содержанию и различным формам. Так, А. А. Вербицкий указывает на единство познавательных, профессиональных и социальных мотивов, которые являются относительно независимыми [16]. М.В. Гамезо, В.С. Герасимов, Г.Г. Горелова и Л.М. Орлова отмечают, что важным мотивационным фактором эффективности учебной деятельности обучающихся являются мотивы достижения успеха и избегания неудачи [22]. Ряд авторов [68,87 и др.] обращают внимание на важность мотива аффилиации. Одним из адекватных мотивов учения, по их мнению, является познавательная потребность, которая в сочетании с мотивом достижения оказывает очень сильное влияние на повышение успеваемости, создает глубокую удовлетворенность учебой.

В качестве ведущих мотивов, образующих мотивационные иерархии учебной деятельности в педагогическом учебном заведении, исследователями названы следующие: социально-поисковые, стремление к овладению высоким уровнем квалификации, самореализация, педагогически-поисковые, следование традициям, когнитивные, коммуникативные, профессиональные, когнитивные педагогические, соревновательные [53,54, 81,83].

Обучающиеся могут лучше или хуже учиться, потому что хотят или не хотят получать профессию (профессиональные мотивы), приобретать новые

знания и получать удовлетворение от самого процесса познания (познавательные мотивы), иметь более высокий заработок (прагматические мотивы), принести пользу обществу (широко социальные мотивы) и т.д. [46].

Каждая из разновидностей учебной мотивации может иметь в ее общей структуре доминирующее и подчиненное значение, и тем самым определять тот или другой уровень индивидуальных достижений в учении, а вместе с ним степень приближения к конечным целям обучения. Так, установлено, что учебная деятельность может побуждаться сразу несколькими мотивами.

Однако всегда при этом можно выделить мотив, занимающий доминирующее положение. Доминирующий мотив, как правило, становится смыслообразующим: определяет общую направленность учебной деятельности, ее место в системе отношений и ценностей человека. Другие мотивы занимают подчиненное положение, выполняя функцию дополнительных стимуляторов учебы. В период обучения нередко происходит смена доминирующего мотива: ранее подчиненный мотив может стать доминирующим и смыслообразующим. Подобные явления представляют особый интерес, поскольку связаны с перестройкой учебной деятельности, изменением отношения к ней и т.д. Вопрос о том, какой мотив является доминирующим, имеет важное практическое значение, поскольку именно он определяет структуру учебных целей [46].

Еще одна классификация мотивов учебной деятельности подразумевает их деление на знаемые (понимаемые) и реально действующие [51]. Если последние эффективно побуждают деятельность и влияют на постановку целей, то первые практически не участвуют в регуляции деятельности. По мнению А.Н. Леонтьева, мотив вначале существует какое-то время в латентном состоянии, не актуализируясь в поведении, и только затем начинает реально действовать [44]. Но, по всей видимости, впоследствии, став реально действующим, мотив может переходить в латентное состояние, например в период перестройки мотивационной сферы или в результате такой перестройки. Хотя знаемые мотивы по существу не участвуют в

регуляции деятельности, испытуемые нередко называют их в качестве реальных мотивов своих поступков, а иногда даже в качестве доминирующих. В большинстве случаев это происходит потому, что мотивы далеко не всегда отчетливо осознаются человеком.

В исследовании, проведенном ранее одним из авторов, было показано, что о предметном содержании мотива можно судить по тем целям, в которых он реализуется (не по отдельно взятым целям, поскольку за единичной целью могут стоять самые разнообразные побуждения, а на основе тщательного анализа всей системы целей, их общей направленности) [11].

Цели – это важный критерий действенности мотивов. Если некоторые цели, например учебные, не ставятся – значит, соответствующие мотивы либо не сформированы, либо их не удалось актуализировать, вывести из латентного состояния. Следовательно, изучение целей, их общей направленности, изменений, происходящих в их структуре, является важной частью изучения динамики мотивов и развития учебной деятельности в целом. В связи с этим мотивы и цели рассматриваются как составляющие единого комплекса детерминант деятельности, а процесс целеобразования – как составную часть процесса образования такого комплекса детерминант [11].

В.Я. Кикоть и В.А. Якунин разделяют цели обучения и цели учения. Первые задаются извне и выявляют общественные запросы и ценности, которые по отношению к студентам являются внешними. Вторые определяются индивидуальными потребностями, сформировавшимися на основании их предшествующего опыта. Обе цели могут совпадать лишь в идеальном случае, когда первые воспроизводят себя в структуре индивидуальных мотивов [38].

Между тем, следует отметить, что проблема целеобразования довольно редко поднимается при изучении учебной деятельности, что отрицательно сказывается на общем уровне исследований учебной мотивации. В основе учебной деятельности обучающихся могут лежать широкие социальные

мотивы (отражающие общественную значимость учебы), профессиональные мотивы (отражающие значимость учебной деятельности для овладения будущей профессией), познавательные мотивы (связанные с потребностью в новых знаниях), мотивы материального поощрения (стипендия, поощрение со стороны родителей), утилитарные (личная выгода, благополучие после окончания вуза) [78]. У определенной части обучающихся может действовать мотив боязни неуспеха. По данным Г.Ш. Габдреевой, этот мотив встречается преимущественно у обучающихся с выраженной тенденцией к тревожности. Уже на первом курсе этих обучающихся преследуют постоянная тревога по поводу результатов предстоящего контроля знаний, боязнь отсева, чувство неуверенности в себе и т.п. [20].

Наряду с широкими социальными мотивами нередко выделяются узкие, отражающие значимость учебных успехов для микросоциальных отношений. К ним можно отнести, в частности, мотив социального престижа – когда студент стремится к успехам в учебе, чтобы иметь достаточно высокий статус в группе, мотив социальной идентификации – когда профессиональный выбор, то или иное отношение к учебе и будущей профессии определяются советами или примером родителей, друзей и т.д., мотив общения и ряд других мотивов [77].

Ряд авторов (П.Я. Гальперин, П.М. Якобсон, В.Ф. Моргун, Р.С. Немов и др.) делят мотивы учения на внешние и внутренние по отношению к содержанию учебной деятельности. Внешняя мотивация не связана с самой учебной деятельностью, активность ученика в этом случае направлена на отношения с другими людьми, на определения своего положения в коллективе и др., то есть смысл и значение приобретает не сама деятельность, а только то, что с ней связано. Внутренняя мотивация порождается самой учебной деятельностью, обеспечивает активность ученика в познании нового, в овладении способами приобретения знаний.

По мнению П.Я. Гальперина, внешние мотивы проявляются в «практичном отношении к процессу и предмету обучения, где знания

рассматриваются в качестве внешнего условия последующей деятельности; внутренние мотивы связаны со стойким интересом к учению. Среди внешних мотивов выделяются собственно внешние, где формирование действия является условием для последующего осуществления привлекательной для субъекта деятельности и соревновательные, где субъект стремится к достижению успеха в сравнении с другими и с самим собой (своими предыдущими достижениями) [21].

В.Ф. Моргун в качестве внутреннего мотива учения рассматривает мотив самосовершенствования. В качестве внешних по отношению к учению мотивов выступают мотивы сотрудничества, соревнования, достижения успеха, вознаграждение и другие [56].

Однако, как указывают А.А. Реан, П.М. Якобсон [99], деление мотивов на внутренние и внешние является недостаточным [70, 91].

По их мнению, сами внешние мотивы могут быть положительными (мотивы успеха, достижения) и отрицательными (мотивы избегания, защиты). Внешние положительные мотивы более эффективны, чем внешние отрицательные, даже если по силе они равны.

В основе учебной деятельности может лежать мотив достижения. Он выражается в ориентации на достижение все более высоких результатов, в стремлении к самоутверждению, причем не в сфере межличностных отношений (это был бы мотив социального престижа), а, прежде всего, в собственных глазах. Главное для таких обучающихся – не какие-то конкретные материальные результаты, а желание проверить себя, свои силы.

В отечественных психологических исследованиях мотивация достижений рассматривается как позитивный фактор, который в значительной степени определяет эффективность профессиональной деятельности человека и удовлетворенность трудом, также обуславливает позитивное отношение к профессии, менее выраженную тревожность, эффективную психическую адаптацию. Первые исследования мотивации достижения в учебной деятельности и развития научно-познавательных

мотивов у обучающихся осуществлены Р.С. Вайсманом. Он выделил мотив творческого профессионального достижения и мотив формально-академического достижения; мотив приобретения профессиональных знаний и мотив приобретения общеобразовательных знаний. Мотивы достижения и познавательные мотивы анализируются автором в связи с предметным содержанием научно-познавательных интересов обучающихся. Опираясь на позиции А.Н. Леонтьева по проблемам мотивации, автор экспериментально показал: потребность достижения не обладает достаточной объяснительной ценностью при дифференциации научно-познавательных интересов; мотивационная схема человека представляет собой иерархизированную, динамическую систему, в качестве компонентов которой выступают взаимосвязанные потребности, мотивы и цели [44].

Согласно данным В.И. Степанского, для успеха в деятельности необходимо преобладание мотива стремления, к успеху над мотивом избегания неудачи в сочетании с высоким уровнем регуляции деятельности, т.е. психофизиологическими возможностями испытуемого. Результаты его экспериментов убедительно свидетельствуют о том, что при хорошей регуляции деятельности ее итоговая результативность зависит: от соотношения мотивов стремления к успеху и избегания неудач. При исходно пониженной регуляции деятельности лучших результатов добиваются испытуемые с уменьшенной мотивацией достижения и умеренной мотивацией избегания неудач. Такое сочетание мотиваций приводит к некоторому ослаблению строгости субъективного критерия успешности, что позволяет испытуемым спокойнее относиться к ряду объективно неудачных результатов. При низком уровне регуляции деятельности характер мотивации испытуемых практически не оказывает влияния на их результативность – она низка как при сильной мотивации к успеху, так и при преобладании мотива избегания неудачи [77].

М.Ш. Магомед-Эминов первый среди отечественных психологов предпринял попытку изучить структуру и механизмы функционирования

мотивации достижения. Традиционно в зарубежной психологии проблемы мотивации достижения исследовались в рамках модели «ожидания и ценность», направленной на предсказание выбора цели. Ученый предложил динамическую модель мотивации, состоящую из четырех структурных компонентов (инициации деятельности, целеобразования, реализации намерения, постреализации), каждый из которых выполняет конкретные мотивационные функции в ходе осуществления деятельности [49].

В исследованиях Ю.М. Орлова изучалось влияние мотивации достижения на академические успехи обучающихся и было экспериментально показано, что в мотивации учебной деятельности обучающихся познавательная потребность играет не первостепенную роль, а вторую после потребности в достижении, в то же время обе эти потребности релевантны в учебной деятельности обучающихся и выступают в качестве ее мотивационной основы [61].

В последние годы усилилось понимание психологами и педагогами роли положительной мотивации к учению в обеспечении успешного овладения знаниями и умениями. При этом выявлено, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсирующего фактора в случае недостаточно высоких способностей; однако в обратном направлении этот фактор не срабатывает –никакой высокий уровень способностей не может компенсировать отсутствие учебного мотива или низкую его выраженность, не может привести к значительным успехам в учебе [78].

Впервые классификацию, подразумевающую выделение «положительной» и «отрицательно» мотивации, предложил П.М. Якобсон (в данном случае понятия «мотивация» и «мотив» автором рассматриваются как синонимичные). Первый вид мотивов он называл «отрицательными». Под этими мотивами он понимал побуждения учащегося, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть в том случае, если он не будет учиться: выговоры, угрозы родителей и т.п. Такой

мотив не подразумевает интереса к учению, получению знаний и образования, повышению личного престижа. Этот мотив необходимости не может привести к успехам в учении, его осуществление требует насилия над собой, что при слабом развитии волевой сферы приводит к уходу из учебного заведения. Вторая разновидность мотивов также связана с внеучебной ситуацией, имеющей, однако, положительное влияние на учебу. Воздействия со стороны общества формируют у учащегося чувство долга, которое обязывает его получить образование, в том числе и профессиональное. Такая установка, если она устойчива и занимает существенное место в направленности личности учащегося, делает учение не просто нужным, но и привлекательным, дает силы для преодоления затруднений, для проявления терпения, усидчивости, настойчивости. В эту же группу мотивов П.М. Якобсон относит и те, которые связаны с узколичностными интересами (личное благополучие, продвижение по жизненной лестнице). Такой мотив часто встречается среди обучающихся-заочников, вынужденных получать высшее, например педагогическое, образование по настоянию администрации, для повышения тарифного разряда и т.п. [91]

Третий вид мотивации, по П.М. Якобсону, связан с самим процессом учебной деятельности. Побуждают учиться потребность в знаниях, любознательность, стремление познавать новое. Учащийся получает удовлетворение от роста своих знаний при освоении нового материала; мотивация учения отражает устойчивые познавательные интересы. Специфика мотивации учебной деятельности зависит, как отмечает П.М. Якобсон, от личностных особенностей учащихся: потребности в достижении успеха или, наоборот, от лени, пассивности, нежелания прилагать усилия над собой, устойчивости к неудачам (фрустрации) и т.п. [91].

А.И. Гебос выделил факторы (условия), способствующие формированию у обучающихся положительного мотива к учению: осознание ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и

практической значимости усваиваемых знаний; эмоциональная форма изложения учебного материала; показ «перспективных линий» в развитии научных понятий; профессиональная направленность учебной деятельности; выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности; наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе [23].

На базе общей мотивации учебной деятельности (профессиональной, познавательной, прагматической, социально-общественной лично-престижной) у обучающихся появляется, определенное отношение к разным учебным предметам. Оно обуславливается:

- а) важностью предмета для профессиональной подготовки;
- б) интересом к определенной отрасли знаний и к данному предмету как ее части;
- в) качеством преподавания (удовлетворенностью занятиями по данному предмету);
- г) мерой трудности овладения этим предметом исходя из собственных способностей;
- д) взаимоотношениями с преподавателем данного предмета.

Все эти мотиваторы могут находиться в различных отношениях друг с другом (взаимодействие или конкуренция) и иметь различное влияние на учебу, поэтому полное представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого учащегося всех этих компонентов сложной мотивационной структуры. Это позволит установить «мотивационную напряженность» у данного субъекта, т.е. сумму компонентов мотива учебной деятельности: чем больше компонентов обуславливает эту деятельность, тем больше у него мотивационное напряжение [49].

Знание структуры мотивации учебной деятельности особенно значимо при изучении эффективности профессионального обучения, его влияния на профессиональное становление обучающихся. В этом смысле интересно

исследование А.А. Реана, в котором не было выявлено различий в отношении к выбранной профессии у хорошо и слабоуспевающих учащихся ПТУ. Автор объясняет это тем, что общеобразовательные предметы учащимися ПТУ не воспринимаются как профессионально значимые, поэтому и отношение к ним у тех и других одинаковое. Другие зависимости были получены, когда стали рассматриваться успеваемость по специальным предметам и результаты производственной практики. Здесь различия в отношении к профессии стали существенными – в пользу хорошо успевающих учащихся [70].

Аналогичные данные получены и при изучении процесса обучения в вузе [78, 11]. Значительная часть обучающихся убеждена, что общенаучные и общественно-образовательные дисциплины не приближают, а удаляют их от овладения профессионально важными знаниями и навыками. Неслучайно и наибольший отсев обучающихся происходит на первых курсах, при изучении этих дисциплин.

Характерно, что для успешной учебы фактор мотивации оказался сильнее, чем фактор интеллекта. Успехи в учебе не обнаружили тесной и достоверной связи с интеллектом обучающихся. Так, по данным М.Д. Дворяшиной учебные успехи по интеллекту можно прогнозировать у 56 % девушек и только у 35 % молодых людей, в то время как по уровню мотивации учебной деятельности «сильные» и «слабые» обучающиеся различались. Первые имели потребность в освоении профессии на высоком уровне, были ориентированы на получение прочных профессиональных знаний и практических навыков. Вторые, же в структуре мотива имели в основном внешние мотиваторы: избежать осуждения, наказания за плохую учебу, не лишиться стипендии и т.п. [26].

В контексте проблемы нашего исследования особого внимания заслуживает понятие профессиональной направленности личности, которая составляет основу учебно-профессиональной мотивации.

Развитие профессиональной направленности обучающихся в вузе определяется предшествующими и более ранними формами выражения положительного отношения к профессии (выбор профессии) и стоящими за этим отношением мотивами [46].

Профессиональная направленность – это наиболее обобщенная форма отношения человека к профессии, которая характеризуется как интерес к профессии и склонность заниматься ею [43]. Данное понимание профессиональной направленности положено в основу нашего исследования. Поскольку общей конечной целью обучения в вузе является профессиональная подготовка специалистов, то отношение обучающихся к своей будущей профессии можно рассматривать как форму и меру принятия конечных целей обучения. По мере обучения и освоения профессиональной деятельности представления о разных сторонах изменяются и, вероятно, адекватность образа будущей профессии, т.е. образа-цели, должна отразиться и на общем к ней отношении.

Общее отношение к профессии складывается из оценок личностью привлекательности разных аспектов , будущей профессиональной деятельности. В.А. Якунин отмечает, что оценки привлекательности сторон будущей профессии у обучающихся с высокой и низкой степенью принятия» целей заметно различаются. Обучающиеся с высокой степенью принятия профессиональных целей обучения видят в своей будущей профессии больше привлекательных сторон, чем обучающиеся противоположной группы, причем степень устойчивости и выраженности оценки привлекательности каждого аспекта будущей профессиональной деятельности у них почти вдвое выше. Стремление стать профессионалом, выступающее в качестве мотива-цели, наполняет профессиональным содержанием саму учебную деятельность. Первоначальное отношение к профессии проявляется уже в мотивах выбора того или иного вуза, а в рамках его – выбора той или иной специальности [93].

Профессиональная направленность является ведущей формой мотивационно-целевых установок обучающихся в процессе обучения в вузе, поэтому ее снижение или увеличение отражается на учебной мотивации, на мотивах учения и на отношении обучающихся к учебным предметам. Сама учебная мотивация формируется на основе разных потребностей личности обучающихся.

В связи с этим интересными представляются данные исследования, осуществленного Т.М. Щегловой. Под профессиональной направленностью она понимает структуру составляющих ее мотивов [88]. Условно автор выделяет мотивы двух видов: морально-мировоззренческие, или моральные, включающие множество мотивов, которые можно распределить на три группы (личные, коллективистские, престижные), и процессуальные, или процессуально-деятельностные. Результаты проведенного Т.М. Щегловой исследования свидетельствуют о том, что профессионально-педагогическая направленность обучающихся возрастает от 4-го курса к 5-му. [88]

При этом процессуальная и коллективистская мотивация оказывают противоположное воздействие на профессиональную направленность и деятельность. Факт падения процессуальной мотивации в процессе развития профессиональной направленности означает, по мнению автора, почти полную замену у обучающихся радости от самого процесса педагогической деятельности удовлетворенностью от результатов труда [88].

Поскольку общей конечной целью обучения в вузе является профессиональная подготовка специалистов, то отношение обучающихся к своей будущей профессии можно рассматривать как форму и меру принятия конечных целей обучения. По мере обучения и освоения профессиональной деятельности представления о разных сторонах изменяются и, вероятно, адекватность образа будущей профессии, т.е. образа-цели, должна отразиться и на общем к ней отношении.

Таким образом, профессиональная направленность, учебная мотивация и отношение к учебным предметам и дисциплинам являются сложной

структурой. Эти компоненты взаимосвязаны между собой и, образуя единый комплекс, способствуют эффективной или неэффективной учебной деятельности обучающихся.

### **1.3. Проектная деятельность как средство развития учебно-профессиональной деятельности обучающихся среднего профессионального образования**

Современный этап развития среднего профессионального образования, характеризуется становлением гуманистической парадигмы, предполагающей инновационные подходы к организации образовательного процесса и усиление его профессиональной направленности. Решение проблемы развития учебно-профессиональной мотивации в системе среднего профессионального образования оказывается более эффективным, если создаются благоприятные условия для самореализации личности путем раскрытия ее потенциала, актуализации имеющихся способностей, проектирования педагогических технологий, направленных на формирование ключевых компетенций обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования.

Среди множества педагогических технологий, наиболее адекватных поставленным целям ориентации на формирование ключевых компетенций обучающихся учреждений среднего профессионального образования является проектная деятельность, при реализации которой студент приобретают знания, умения и практический опыт в процессе конструирования, планирования и выполнения приближенной к реальной производственной деятельности. Значимость проектной деятельности в образовательной системе учреждения среднего профессионального образования заключается в использовании самостоятельной деятельности учащихся как основного средства развития учебно-профессиональной мотивации обучающихся.

Учебная деятельность обучающихся полимотивирована, что определяется сложным взаимодействием социально-обусловленных процессов, в которых осуществляется обучение. Поэтому основной проблемой любого профессионального образования является переход от актуально осуществляющейся учебной деятельности обучающихся к формирующейся у них профессиональной деятельности. С позиции общей, теории деятельности, это связано—с трансформацией познавательных мотивов студента в профессиональные мотивы специалиста [21];

Проектная деятельность являясь неотъемлемым компонентом компетентностной парадигмы образования, которая базируется на понятии «деятельность», формирует у обучающихся набор определенных компетенций, как общекультурных, так и профессиональных для определенного вида профессиональной деятельности. Можно говорить о роли проектной деятельности по дисциплинам профессионального модуля как ведущей стратегии подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования. Эта стратегия обусловила значимость проектной деятельности как средства реализации частично-поискового метода обучения в процессе формирования не только знаний, умений, профессионального опыта и личностных качеств обучающихся учреждений среднего профессионального образования, но и повышения учебно-профессиональной мотивации учения.

Внедрение проектных технологий в образовательный процесс профессионального образования исследователи относят к середине двадцатого века и связывают его с преобразованиями в американской, а в последствии и европейской профессиональной школах. Теории современных педагогических технологий рассмотрены в научных трудах Ю. К. Бабанского, В.П. Беспалько, Б. Блум, Д. Брунер, П.Я.Гальперина, Г. Гейс, А.Н. Джуринского, Л.Я.Зориной, Ю.Ф. Катхановой, М.В.Кларина,

В.Коскарелли, Дж. Кэрролл, Л.Н.Ланда, Е.С. Полат, И.П.Раченко, А. Г. Ривина, Н.Ф.Талызиной, Д. Хамблин, И.Д. Чечель и др.

В настоящее время под проектными технологиями понимают последовательную, взаимосвязанную систему действий преподавателей, направленных на решение профессионально-педагогических задач в рамках реализации учебного курсового проекта.

Однако, все многообразие исследований в области проектной деятельности и метода проекта затрагивает образовательный процесс школы и учреждений высшего профессионального образования.

Образовательное пространство учреждений среднего профессионального образования имеет свои существенные отличия от образовательного пространства школы и вуза. Главными отличиями являются сроки обучения, контингент обучающихся и цели обучения.

Сроки обучения в учреждениях среднего профессионального образования достаточно сжаты и за 1 год (после получения полного среднего образования) и за 4 года (после получения неполного среднего образования) необходимо подготовить специалиста в определенной профессиональной направленности.

Контингент обучающихся в возрасте от 15 до 23 лет имеет свои возрастные особенности. У них еще не закончен детский период развития, но не наступил период осознанной взрослости.

Термин «проектирование» происходит от лат. «projectus» –брошенный вперед; это –процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта или состояния. Это специфическая деятельность, результатом которой является научно–теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений. Проектирование – составная часть управления, которая позволяет обеспечить осуществление управляемости и регулируемости некоторого процесса [16].

Проектирование понимается и как деятельность по осуществлению изменений в окружающей среде (Дж.К. Джонс), и как управление стихийным развитием предметного мира (Т.Л. Мальдонадо), и как разработка и создание проекта-эскиза будущего изделия (В.А. Моляко). Несмотря на различные толкования понятия, все исследователи указывают на его творческий, преобразующий характер. Можно обозначить еще целый ряд понятий, имеющих отношение к проблеме проектной деятельности школьников: проектная ситуация (В.И. Аверченко, К.А. Малахов), проектная задача (В.Г. Горохов), проектное моделирование (Н.Н.Нечаев) [16].

Исследователи отмечают, что понятие «проектная деятельность» по-разному трактуется в педагогике: понимается как исторически сложившаяся, социально и экономически обусловленная потребность людей получать в условной форме прогностические ситуации вещественного характера с целью направленного преобразовательного воздействия на окружающий мир (Н.П. Валькова, В.И. Михайленко и другие). И.И. Ляхов отмечает в своих работах, что суть проектной деятельности проявляется в духовно-практической активности, направленной на идеально-перспективное изменение мира. Процесс проектирования характеризуется эвристической инновационностью, системностью, технологичностью и т.д.

Выделяют два значения слова «проект»:

- проект – как результат проектировочной деятельности;
- проект – как форма организации совместной деятельности людей.

Под проектом понимается специально организованный учителем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий по разрешению значимой для учащегося проблемы; под методом проектов – технологию организации образовательных ситуаций, в которых учащийся ставит и разрешает собственные проблемы, и технологию сопровождения самостоятельной деятельности учащегося по разрешению проблем [86]».

Запрос на ключевые компетентности как новый результат образования придал новый смысл развитию данной технологии. Метод проектов

позволяет учителю сформировать «педагогическую ситуацию, в которой учащийся ставит свою цель и достигает её, организуя собственные и привлечённые (внешние) ресурсы. Специфика компетентностей состоит в том, что они формируются и развиваются в деятельности».

По своей сути проектирование – самостоятельный вид деятельности, включающий следующие этапы: разработка проектного замысла, практические действия по его реализации, оценка результатов и их представление»[24].

Учебный творческий проект – это осуществляемая под руководством учителя самостоятельная учебная работа по решению практической задачи творческого характера. Процесс решения творческой задачи учащихся представлен изделием или услугой, дизайн – папкой или портфолио. В своем исследовании понятия учебного проекта, педагог-исследователь И.П. Тарасова, также приходит к формуле: «Проект» – это пять «П»: проблема – проектирование (планирование) – поиск информации – продукт – презентация. Шестое «П» – папка, в которой собраны все рабочие материалы, в том числе черновики, дневники, планы, отчеты и др.» [68].

Для большей заинтересованности учащегося проект должен иметь лично значимую цель, сформулированную в виде проблемы, при решении которой, автор определяет свою стратегию и тактику, распределяет время, находит необходимые ресурсы, в том числе и информационные.

Проектная деятельность включает в себя следующие виды деятельности:

- анализ проблемы: тема учебного курсового проекта, реализуемые в ходе его выполнения компетенции;

- постановка целей учебного курсового проекта;

- выбор средств достижения цели;

- поиск и обработка информации по теме учебного курсового проектирования, ее анализ и синтез;

–оценка полученных результатов и выводов, полученных в ходе учебного курсового проектирования.

Целью проектной деятельности через понимание и применение знаний, умений и практического опыта, приобретенных при изучении дисциплины с интеграцией этих знаний с практическим обучением на производстве является формирование набора компетенций, согласно требований Федерального государственного образовательного стандарта по специальности.

Задачами проектной деятельности являются:

–обучение планированию собственной проектной деятельности посредством определения цели курсового учебного проекта, средства достижения цели, концентрация усилий на достижение цели;

–формирование навыков сбора и обработки информации по учебной дисциплине профессионального модуля, необходимой для успешного выполнения учебного курсового проекта;

–анализ имеющейся информации и знаний по учебной дисциплине;

–формирование позитивного отношения к выполнению курсового учебного проекта как упрощенной модели реальной производственной деятельности;

–формирование компетенций в ходе выполнения учебного курсового проекта по дисциплине

Выделяют этапы проектной деятельности: подготовительный (поисковый), конструкторский (аналитический), технологический (практический), заключительный (контрольный) и презентационный.

В основе метода проектов лежит развитие учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, совокупность приёмов овладения определённой областью практических или теоретических знаний, способ организации процесса познания, разработки проекта, который должен завершиться реальным, практически оформленным тем или иным образом.

На всех этапах выполнения проектов учащимися учитель выступает как фасилитатор, то есть помощник:

- консультирует –задаёт вопросы, активизирует мышление учащихся, моделирует различные ситуации, трансформирует образовательную среду;
- мотивирует – создаёт ситуацию выбора и свободы самоопределения;
- наблюдает – анализирует ситуации для организации консультаций и последующей оценки информационной и коммуникативной компетентностей учащихся.

Таким образом, проектирование – это постоянный процесс выбора, процесс принятия решения, процесс решения задач и проблем. В процессе выполнения творческих проектов прямым и главным результатом целенаправленной проектной деятельности является изменение самого субъекта. Ребёнок из потребителя превращается в творца и создателя.

Побуждение к профессионально ориентированной проектной деятельности начинается с создания преподавателем проблемной ситуации анализируя которую, обучающиеся:

- видят возможность и необходимость применения компетенции в будущей профессиональной деятельности;
- осознают недостаток имеющихся у них знаний, умений и опыта для решения профессиональных задач;
- понимают необходимость устранения данного несоответствия.

Ввести проблемную ситуацию – значит обострить противоречие, вызывающее у обучающихся эмоциональную реакцию удивления или затруднения, а также потребность его разрешения.

Один из приёмов создания такой ситуации – постановка проблемной лекции, когда преподаватель противопоставляет или интегрирует подходы к решению профессиональных задач.

Анализируя проблемную ситуацию, преподаватель обнажает противоречие между известными способами решения профессиональной задачи и возможностью её решения с использованием новых, более

совершенных методов. В итоге, обучающиеся видят пример научного подхода к выявлению проблемы, что может им в дальнейшем служить образцом при самостоятельном обнаружении проблемы профессионально ориентированного проекта.

Проблемная ситуация, созданная на материале современного научного знания, вызывает интерес своей неожиданностью и создаёт положительный эмоциональный всплеск, который служит благоприятным подспорьем для вовлечения обучающихся в проектную деятельность.

Еще в большей степени осознание и принятие проблемной ситуации студентами происходит на практических занятиях, если строить их на профессионально направленном материале.

Активизирующие действия преподавателя позволяют практическое занятие превратить в мини-проект, который обучающиеся затем смогут развить и углубить в долгосрочном профессионально ориентированном проекте. Для этого преподаватель направляющими проблемными вопросами побуждает обучающихся к самостоятельному обнаружению противоречия – основы проблемы проекта.

Проблемные вопросы – это вопросы, стимулирующие обучающихся к сравнению, сопоставлению, противопоставлению теорий, явлений, фактов, выявлению сильных и слабых сторон рассматриваемого процесса. Именно они позволяют оперативно подвести обучающихся к вскрытию противоречия.

Использование проектной деятельности актуально, так как она имеет множество достоинств. В соответствии с теоретическими позициями В.Н. Егоровой, глубокое и осознанное освоение базовых знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях. Образовательный процесс при этом строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный смысл для ученика, что повышает его мотивацию в учении [8].

Работая над своими проектами, ребята овладевают исследовательскими умениями и навыками, расширяют свой кругозор, обогащая тем самым свой личный опыт. То есть речь идет о проектировании решения тех или иных проблем. Это позволяет школьникам проявить себя, выявить свои способности, наметить будущую профессиональную деятельность и включить в учебный процесс самое важное: активность, интерес и сознательную самореализацию главного участника – обучающегося.

Учебно–исследовательская деятельность индивидуальна по самой своей сути и нацелена на то, чтобы получать новые знания, а цель проектирования – выйти за рамки исключительно исследования, обучая дополнительно конструированию, моделированию и т.д. Это обучение должно осуществляться как на материале существующих учебных предметов, так и в специально организованной образовательной среде.

Образовательный потенциал проектной деятельности заключается в возможности создания у обучающихся цельного знания: соединения усилий разных учителей для синтеза этого знания; повышения мотивации учащихся в получении дополнительных знаний; изучения важнейших методов научного познания (выдвинуть и обосновать замысел, самостоятельно поставить и сформулировать задачу проекта, найти метод анализа ситуации); рефлексии и интерпретации результатов.

Каждый студент оказывается успешным в соответствии со своими личными, индивидуально-психологическими особенностями мышления, а не навязанными ему извне (учителем, учебником, другим авторитетом) способами рассуждения. Из пассивного слушателя он превращается в активного полноправного участника учебного процесса. Такой подход к обучению не снижает общее желание учиться, а, наоборот, способствует дальнейшему развитию и других внутренних мотивов.

Отличительной особенностью проектного обучения, как образовательной технологии, реализующий деятельностный подход, являются способы деятельности, а не накопление фактических знаний.

Успех в любой деятельности зависит не только от способностей и знаний, но и от мотивации. Чем выше уровень мотивации и активности, тем больше мотивов побуждают к деятельности, тем больше усилий субъект склонен прикладывать. Высокомотивированные индивиды больше работают и, как правило, достигают лучших результатов в деятельности. Таким образом, мотивация – важный фактор, который обеспечивает успех деятельности. Это замечание в полной мере можно отнести и учебной деятельности.

Проектная деятельность создаёт условия для привлечения обучающихся к процессу учебно–профессиональной деятельности, формирует процесс творческого поиска, что способствует повышению учебно-профессиональной мотивации, личностной мотивации, способствует развитию самооценки.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Таким образом, проведенный теоретический анализ позволяет сделать вывод, что мотивация профессиональной деятельности может рассматриваться как процесс и результат формирования системы побуждений, детерминирующих профессиональную деятельность специалиста, и представляет собой иерархизированную динамичную систему мотивационных образований, структурированных на основе ведущих мотивов и регулирующих осуществление профессиональной деятельности.

Правильно организованная проектная деятельность обучающихся оказывает положительное обучающее воздействие на обучающихся, способствует самостоятельному добыванию знаний и опыта из непосредственного личного общения с реальной жизнью, развивая у них независимость, самостоятельность, критическое мышление, инициативу и рефлексию. Объем знаний, необходимых для усвоения обучающимися, не только резко возрастает, но и стремительно обновляется, что предопределяет направленность процесса обучения на овладение студентами новыми умениями и навыками, стремление к постоянному поиску, саморазвитию. Это во многом способствует развитию учебно-профессиональной мотивации.

## **ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **2.1. Организация и методики исследования**

Исследование направлено на изучение развития учебно-профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования посредством проектной деятельности.

Этапы исследования:

1. Констатирующий этап исследования – диагностика исходного состояния учебно-профессиональной мотивации обучающихся.

Констатирующий этап эксперимента проходил на базе Красноярского техникума промышленного сервиса г. Красноярска.

В эксперименте участвовало 52 студента 2 курсов, обучающиеся по специальности «Агент рекламный». Из них 26 обучающихся 1 группы составляют экспериментальную группу, 26 обучающихся 2 группы составляют контрольную группу.

2. Формирующий этап эксперимента – реализация разработанной программы организации проектной деятельности обучающихся, направленной на развитие мотивации учебной деятельности обучающихся среднего профессионального образования.

3. Контрольный этап эксперимента – итоговый срез по выявлению уровня мотивации учебной деятельности обучающихся среднего профессионального образования. и оценка эффективности разработанной программы проектной деятельности.

С целью изучения мотивации учебной деятельности обучающихся применялись следующие методики исследования:

*«Мотивация профессиональной деятельности  
(методика К. Замфир в модификации А. Реана)*

Цель: студентам предлагается список мотивов профессиональной деятельности, студентам необходимо дать оценку из значимости для них по пятибалльной шкале.

При обработке подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) в соответствии со следующими ключами.

$$ВМ = (\text{оценка пункта 6} + \text{оценка пункта 7})/2$$

$$ВПМ = (\text{оценка п.1} + \text{оценка п.2} + \text{оценка п.5})/3$$

$$ВОМ = (\text{оценка п. 3} + \text{оценка п. 4})/2$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

На основании полученных результатов определяется мотивационный комплекс личности. Мотивационный комплекс представляет собой тип соотношения между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ. К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить следующие два типа сочетания:  $ВМ > ВПМ > ВОМ$  и  $ВМ = ВПМ > ВОМ$ .

Наихудшим мотивационным комплексом является тип  $ВОМ > ВПМ > ВМ$ . Между этими комплексами заключены промежуточные с точки зрения их эффективности иные мотивационные комплексы. При интерпретации следует учитывать не только тип мотивационного комплекса, но и то, насколько сильно один тип мотивации превосходит другой по степени выраженности.

*«Методика определения мотивации учения» (Каташев В.Г.)*

Цель: замер мотивации профессионального обучения обучающихся может быть представлена в следующем виде: на основе описанных в тексте уровней мотивации студентам предлагается комплекс вопросов и серия возможных ответов.

Каждый ответ оценивается студентами баллом от 01 до 05. 01 – уверенно «нет» 02 – больше «нет», чем «да» 03 – не уверен, не знаю 04 – больше «да», чем «нет» 05 – уверенно «да» Шкалирование производится студентами в специальной карточке.

Поскольку мотивация личности складывается из волевой и эмоциональной сфер, то вопросы как бы разделены на две части. Половина вопросов (24) предполагает выявить уровень сознательного отношения к проблемам учения, а вторая половина вопросов (20) направлена на выявление эмоционально физиологического восприятия различных видов деятельности в меняющихся ситуациях.

Обучающиеся при заполнении мотивационной шкалы дают оценку каждому вопросу и заполняют каждую клеточку. Затем преподаватель суммирует баллы по горизонтали в крайнем правом вертикальном ряду. Вертикальная нумерация шкал первого ряда обозначает не только номера вопросов, но и уровень мотивации. Каждая шкала, соответствующая тому или другому уровню мотивации, может набрать от 11 до 55 баллов без учета цифры 0. Количество баллов каждой шкалы характеризует отношение студента к различным видам учебной деятельности и каждую шкалу можно анализировать отдельно. Шкала же, отличающаяся от других большим количеством баллов, будет обозначать уровень мотивации учения в вузе.

*Методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи».*

*Методика предложена А. А. Реаном.*

Цель: выявление мотивации успеха и мотивации боязни неудачи.

Если испытуемый набирает от 1 до 7 баллов, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи). Если он набирает от 14 до 20 баллов, то диагностируется мотивация на успех (надежда на успех). Если количество набранных баллов в пределах от 8 до 13, то следует считать, что мотивационный полюс не выражен. При этом, если у испытуемого 8-9 баллов, то его мотивация ближе к избеганию неудачи, если 12-13 баллов – ближе стремление к успеху.

### *Методика для диагностики учебной мотивации обучающихся*

*(А.А.Реан и в.А.Якунин, модификация Н.Ц.Бадмаевой)*

Цель: коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа. Методика разработана на основе опросника А.А.Реана и В.А.Якунина. К 16 утверждениям вышеназванного опросника добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В.Г.Леонтьевым, а также утверждения, характеризующие мотивы учения, полученные Н.Ц.Бадмаевой в результате опроса обучающихся и школьников..

Студентам требуется оценить по 5-балльной системе приведенные мотивы учебной деятельности по значимости: 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, 5 баллов – максимальной.

При обработке результатов тестирования необходимо подсчитать средний показатель по каждой шкале опросника:

Шкала 1. Коммуникативные мотивы,

Шкала 2. Мотивы избегания,

Шкала 3. Мотивы престижа,

Шкала 4. Профессиональные мотивы,

Шкала 5. Мотивы творческой самореализации,

Шкала 6. Учебно-познавательные мотивы,

Шкала 7. Социальные мотивы.

### *Методика изучения мотивации обучения*

*в вузе Т.И. Ильиной*

Цель: Выявление типов мотивации. Нами методика была адаптирована для обучающихся среднего профессионального образования.

При создании данной методики автор использовала ряд других известных методик. В опросник, для маскировки, автор методики включила ряд фоновых утверждений, которые в дальнейшем не обрабатываются.

Методика позволяет выделить следующие типы мотивации:

- «Приобретение знаний» (стремление к приобретению знаний, любознательность);
- «Овладение профессией» (стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества);
- «Получение диплома» (стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов).

## **2.2. Анализ результатов исследования учебно-профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования**

Проведение исследования учебно-профессиональной мотивации с использованием комплекса методик позволило выявить уровень учебно-профессиональной мотивации, преобладающий тип учебно-профессиональной мотивации и преобладающие мотивы обучающихся среднего профессионального образования .

Полученные результаты по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана) позволили получить данные мотивации профессиональной деятельности обучающихся. В основу положена концепция о внутренней и внешней мотивации.

В таблице 1 представлены основные показатели внутренней, внешней положительной и внешней отрицательной мотивации профессионального учения.

Характеризуя группу в целом, можно сказать, что преобладающим типом мотивации профессионального обучения на констатирующем эксперименте у обучающихся является внешняя мотивация (81,3% в обеих группах) – внешняя положительная и внешняя отрицательная. При этом доминирующей мотивацией является внешняя отрицательная (43,8% обучающихся экспериментальной группы и 50% в контрольной группе).

Таблица 1

Виды мотивации профессиональной деятельности обучающихся среднего профессионального образования на констатирующем этапе эксперимента

Мотивация	Экспериментальная группа	Контрольная группа
внутренняя мотивация (ВМ)	18,7%	18,7%
внешняя положительная мотивация (ВПМ)	37,5%	31,3%
внешняя отрицательная мотивация (ВОМ)	43,8%	50%

Наглядно данные таблицы 1 представлены на рис.1:

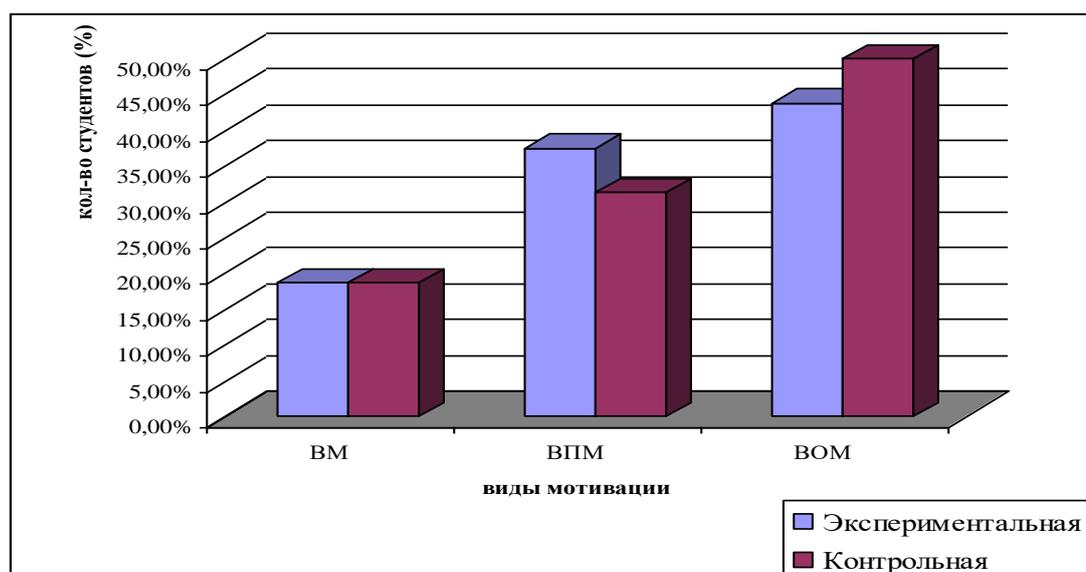


Рис.1. Виды мотивации профессиональной деятельности обучающихся среднего профессионального образования на констатирующем этапе эксперимента

Учение обучающихся с таким типом мотивации характеризуется следующими признаками: учение ради учения, без удовольствия от

деятельности или без интереса к преподаваемому предмету; учение из-за боязни неудач; учение по принуждению или под давлением и др.

На втором месте находится по доминированию внешняя положительная мотивация – 37,5% обучающихся экспериментальной группы и 31,3% контрольной группы имеют данную мотивацию профессионального обучения доминирующей. Данный тип мотивации «хуже» внутреннего типа мотивации тем, что при нем обучающихся привлекает не сама деятельность, а то, как она будет оценена окружающими (положительная оценка, поощрение, похвала и т.д.).

Внутренняя мотивация у обучающихся слабо представлена – выявлена только у 18,7% обучающихся в обеих исследуемых группах.

На основе полученных данных рассчитывались мотивационные комплексы:  $BM > BPM > BOM$  и  $BM=BPM>BOM$ , в котором внутренняя мотивация (BM) – высокая; внешняя положительная мотивация (BPM) – равна внутренней мотивации или ниже, но относительно высокая; внешняя отрицательная мотивация (BOM) – очень низкая и близкая к 1. Чем оптимальнее мотивационный комплекс (баланс мотивов), тем более активность обучающихся мотивирована самим содержанием профессионального обучения, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов. Анализ полученных результатов показал, что обучающиеся в удовлетворены избранной профессией слабо.

Большинство обучающихся показали наихудшие мотивационные комплексы представлены следующим соотношением:  $BOM>BPM>BM$ ;  $BOM>BPM=BM$ ;  $BOM>BM>BPM$ , что подтверждается данными, представленными в таблице 2.

Внешняя мотивация – это использование метода "кнута и пряника" (поощрение, стимулирование, критика, наказание) или формулы бихевиоризма (Б. Скиннер, К. Халл и др.) S –R (стимул –реакция), введение соревновательных начал и т. д. Основными элементами при данном типе

мотивации являются внешние стимулы –рычаги воздействия или носители "раздражений", которые вызывают действие определенных мотивов.

Наименьшее количество обучающихся выбрали оптимальный комплекс, представленный сочетаниями:  $BM > BPM > BOM$  (12,5% опрошенных в обеих группах) и  $BM = BPM > BOM$  (6,2% опрошенных в экспериментальной группе и 12,5% –в контрольной ).

Это свидетельствует о том, что обучающиеся, с данными мотивационными комплексами, вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград.

Таблица 2

Мотивационные комплексы профессионального обучения обучающихся среднего профессионального образования на констатирующем этапе исследования

Мотивационный комплекс	Экспериментальная группа	Контрольная группа
$BM > BPM > BOM$	12,5%	12,5%
$BM = BPM > BOM$	6,2%	12,5%
$BOM > BPM > BM$	25%	31,3%
$BOM > BPM = BM$	31,3%	25%
$BOM > BM > BPM$	25%	25%

Полученные результаты могут свидетельствовать о безразличном отношении к процессу обучения в целом. Для таких обучающихся ценностью является не получение профессиональных знаний и умений, а конечный итог их обучения в Вузе, т.е. получение диплома. Либо, можно предположить, что как раз это количество обучающихся поступили в Вуз не по своему желанию, а к примеру, потому что, на этом настояли родители. Здесь допустимо наличие и других, нам неизвестных причин.

Обучаемые с внешней мотивацией, как правило, не получают удовлетворения от преодоления трудностей при решении учебных задач. Поэтому они выбирают более простые задания и выполняют только то, что

необходимо для получения подкрепления (оценки). Отсутствие внутреннего стимула способствует росту напряженности, уменьшению спонтанности, что оказывает подавляющее действие на креативность обучаемого, в то время как наличие внутренних побуждений способствует проявлению непосредственности, оригинальности, росту креативности и творчества.

Исследование по методике Т. И. Ильиной «Изучение мотивации обучения обучающихся» позволило определить тип преобладающей учебной мотивации у обучающихся среднего профессионального образования. Основные результаты представлены в таблице 3 и рис. 2.

Таблица 3

Тип преобладающей учебной мотивации обучающихся среднего профессионального образования на констатирующем этапе исследования

Тип мотивации	Экспериментальная группа	Контрольная группа
приобретение знаний	6,6 + 0,16	6,9 + 0,67
овладение профессией	5,3 + 2,09	5,1 + 1,61
получение диплома	8,6 + 1,49	8,5 + 0,26

Наглядно данные таблицы 3 представлены на рис.2:

Анализ данных, представленных в таблице 3 и рис. 3 позволяет сделать вывод, что у обучающихся среднего профессионального образования на констатирующем этапе эксперимента преобладает мотивация получения диплома (показатель в экспериментальной группе  $8,6 + 1,49$ , в контрольной группе  $8,5 + 0,26$ ). На втором месте у обучающихся среднего профессионального образования стоит мотивация получения знаний (показатель в экспериментальной группе  $6,6 + 0,16$ , в контрольной группе  $6,9 + 0,67$ ).

На последнем месте стоит мотивация овладения профессией (показатель в экспериментальной группе  $5,3 + 2,09$ , в контрольной группе  $5,1 + 1,61$ ).

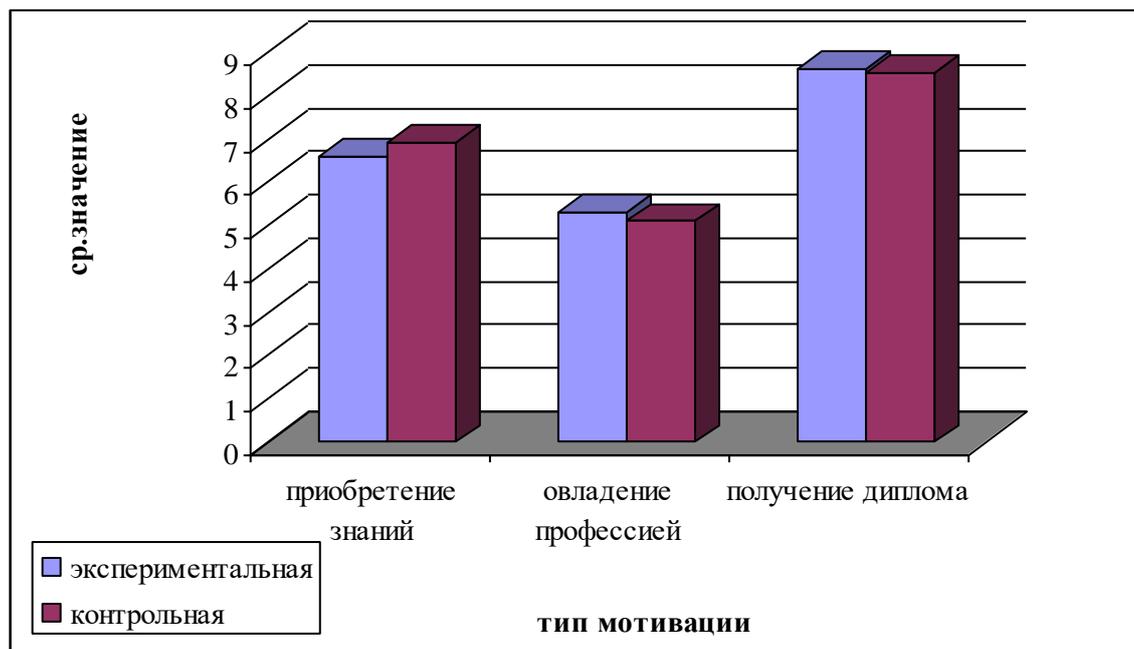


Рис.2. Тип преобладающей учебной мотивации обучающихся среднего профессионального образования на констатирующем этапе исследования.

Таким образом, у обучающихся среднего профессионального образования преобладает мотивация получения диплома, обучающиеся стремятся приобрести диплом при формальном усвоении знаний, к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов; незначимым мотивом является мотив овладения профессией, т.е. обучающиеся не стремятся овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества.

Рассмотрим иерархию мотивов учебно-профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования.

Анализ данных, представленных на рис. 3, позволяет сделать вывод, о следующем распределении доминирующих мотивов учения обучающихся среднего профессионального образования: социальные мотивы (4,2 в экспериментальной и контрольной группах), коммуникативные мотивы – (4,0 в экспериментальной группе и 4,1 – в контрольной группе), мотивы

избегания – (3,9 в экспериментальной группе и 4,0 – в контрольной группе), учебно-познавательные мотивы – (3,5 в экспериментальной группе и 3,7 – в контрольной группе), профессиональные мотивы – (3,4 в экспериментальной группе и 3,5 – в контрольной группе), мотивы престижа – (3,0 в экспериментальной группе и 3,2 – в контрольной группе), мотивы творческой самореализации – (2,8 в экспериментальной группе и 2,9 – в контрольной группе).

Таблица 4

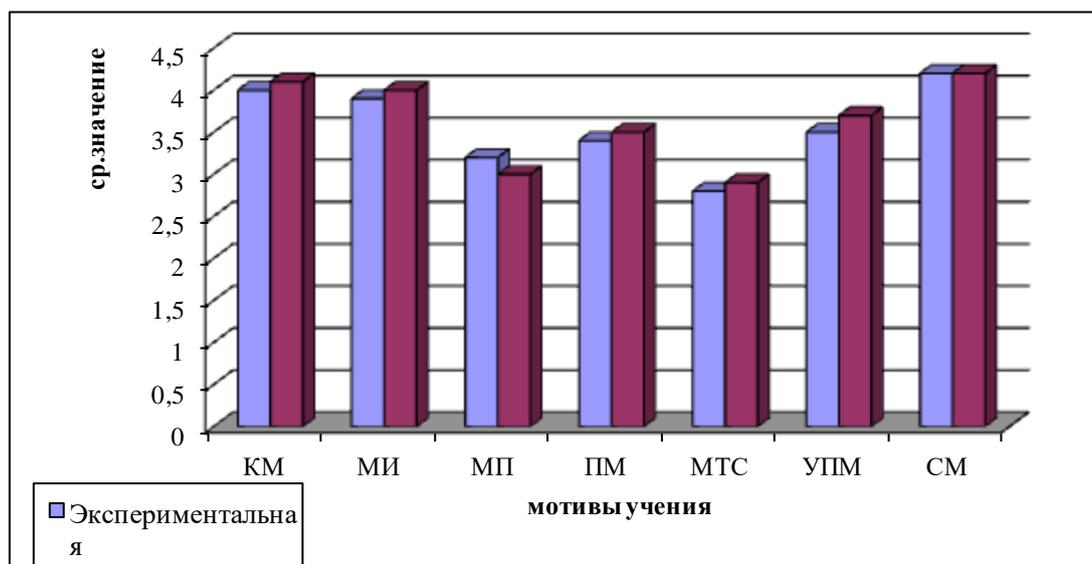
Мотивы учения обучающихся среднего профессионального образования на констатирующем этапе эксперимента

Шкала	Экспериментальная группа	Контрольная группа
коммуникативные мотивы	4,0 + 0,43	4,1 + 1,73
мотивы избегания	3,9 + 1,26	4,0 + 0,11
мотивы престижа	3,2 + 1,09	3,0 + 0,19
профессиональные мотивы	3,4 + 1,51	3,5 + 1,43
мотивы творческой самореализации	2,8 + 0,55	2,9 + 1,06
Учебно-познавательные мотивы	3,5 + 0,49	3,7 + 1,44
социальные мотивы	4,2 + 1,26	4,2 + 0,93

Наглядно иерархия мотивов учения обучающихся среднего профессионального образования представлена на рис. 3.

Таким образом, учебная мотивация обучающихся среднего профессионального образования характеризуется комплексом доминирующих мотивов: социальными и коммуникативными мотивами, мотивом избегания.

К малозначимым и незначимыми следует отнести учебно-познавательные и профессиональные мотивы, мотивы престижа, мотивы творческой самореализации.



П

рим.: КМ –коммуникативные мотивы, МИ –мотивы избегания, МП –мотивы престижа, ПМ –профессиональные мотивы, МТС –мотивы творческой самореализации, УПМ –учебно-познавательные мотивы, СМ –социальные мотивы.

Рис.3. Доминирующие мотивы учения в учреждении обучающихся среднего профессионального образования

Рассмотрим результаты исследования направленности мотивации на успех или на избегания неудачи. В таблице 5 и на рисунке 4 представлены результаты исследования у обучающихся на мотивацию успеха или на неудачу.

Таблица 5

Направленность мотивации обучающихся среднего профессионального образования на успех и на избегание неудачи на констатирующем этапе эксперимента

Направленность мотивации	Экспериментальная группа	Контрольная группа
на успех	12,5%	18,7%
на избегание неудачи	50,0%	56,3%
мотивация не выражена	37,5%	25,0%

Наглядно направленность мотивации приставлена на рис.4:

Анализ результатов исследования мотивации на успех или на избегание неудачи у обучающихся свидетельствует, что большинство обучающихся

(50% в экспериментальной группе и 56,2% обучающихся контрольной группы) ориентированы на избегание неудачи, у 37,5% обучающихся экспериментальной группы и 25% контрольной группы мотивационный полюс не выражен, однако их мотивация ближе к избеганию неудачи.

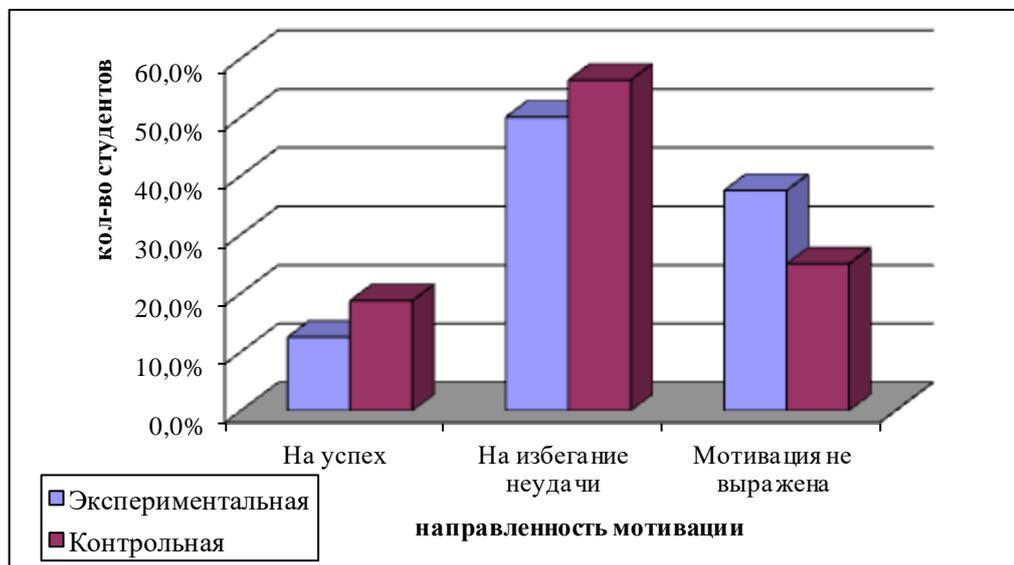


Рис.4. Направленность мотивации обучающихся среднего профессионального образования на успех и на избегание неудачи на констатирующем этапе эксперимента

Таким образом, мотивация обучающихся связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи, избеганием проблем, ухода от ошибок и лишней траты нервов. В основе их мотивации лежит идея избегания и идея негативных ожиданий. Начиная дело, студенты уже заранее просчитывают возможную неудачу, больше думают о путях избегания этой гипотетической неудачи. Обучающиеся уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Начиная дело, имеют в виду достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе их активности лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха.

Рассмотрим результаты исследования по «Методике определения мотивации учения» (Каташев В.Г.) Основные результаты представлены в таблице 6 и рис.5:

**Уровень мотивации учебной деятельности обучающихся на констатирующем этапе эксперимента**

Уровень мотивации	Экспериментальная группа	Контрольная группа
высокий	18,7%	12,5%
средний	50%	56,2%
низкий	31,3%	31,3%

Наглядно данные таблицы 6 представлены на рис.5:

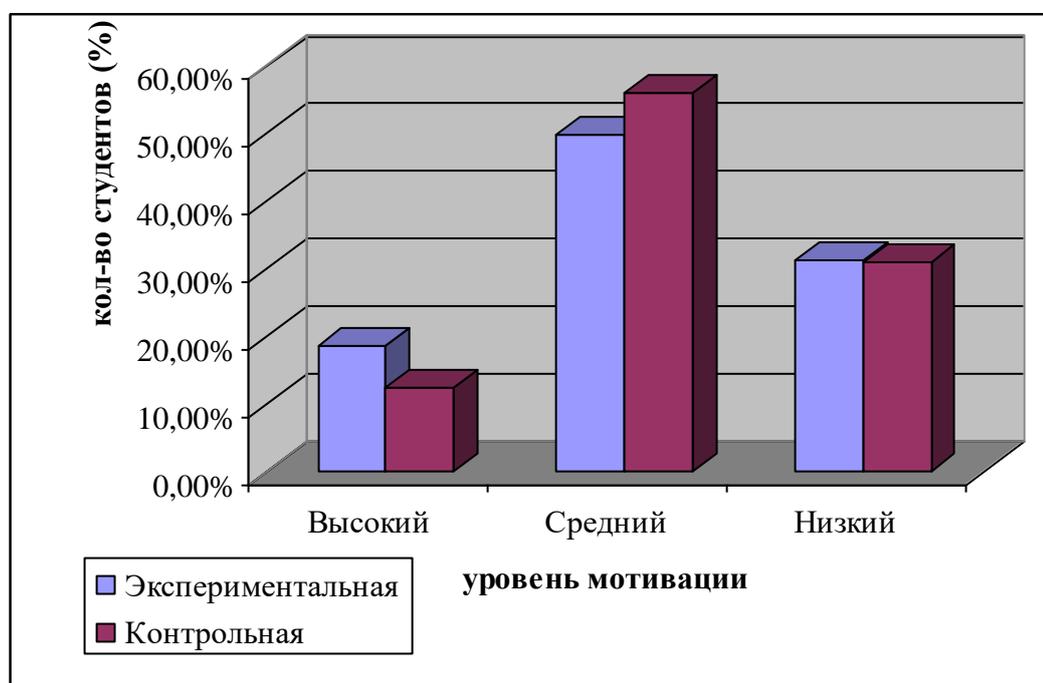


Рис.5. Уровень мотивации учения обучающихся среднего профессионального образования на констатирующем этапе эксперимента

На основе анализа полученных результатов можно сделать вывод, что преобладающее большинство обучающихся имеют средний уровень учебной мотивации (50% обучающихся экспериментальной группы и 56,2% обучающихся контрольной группы).

Таким образом, большинство обучающихся среднего профессионального образования на констатирующем этапе эксперимента имеют средний уровень мотивации учения.

Для обучающихся среднего профессионального образования профессиональная сфера еще не имеет того значения, какое для них имеют сферы обучения и увлечений. Обучающиеся задумываются о своем завтрашнем дне, но не всегда представляют привлекательность профессиональной деятельности. Им гораздо больше устраивает привычная студенческая жизнь, в которой учеба соперничает с их любимыми занятиями. Будущие планы пока не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Это связано по нашему мнению с тем, что обучающиеся еще находятся в стадии самоопределения. Сколь бы ни были они интеллектуально готовы к осмыслению всего сущего, многого они не знают – еще нет опыта реальной практической и духовной жизни в обществе.

Высокий уровень мотивации имеют незначительное количество обучающихся – 18,7% обучающихся экспериментальной группы и 12,5% обучающихся контрольной группы.

Только у незначительной части обучающихся направленность на учебно-профессиональную деятельность, на развитие самообразования и самопознание.

Низкий уровень учебной мотивации имеют 31,3% обучающихся в обеих группах.

Для этой группы профессиональная сфера еще не имеет важного значения. Эти обучающиеся еще не задумывались о своем завтрашнем дне, профессиональная жизнь была для них явно чем-то непривлекательным и неизвестным. Их гораздо больше устраивала беззаботная и более привычная студенческая жизнь, в которой учеба соперничает с их любимыми занятиями.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

–преобладающим типом мотивации профессионального обучения на констатирующем эксперименте у обучающихся является внешняя мотивация (внешняя положительная и внешняя отрицательная). При этом доминирующей мотивацией является внешняя отрицательная.

–большинство обучающихся показали наихудшие мотивационные комплексы представлены следующим соотношением:  $ВОМ > ВПМ > ВМ$ ;  $ВОМ > ВПМ = ВМ$ ;  $ВОМ > ВМ > ВПМ$ . Полученные результаты могут свидетельствовать о безразличном отношении к процессу обучения в целом

–преобладает мотивация на избегание неудач.

–преобладает мотив получения диплома, стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов.

–большинство обучающихся имеют средний уровень мотивации учения.

–учебная мотивация обучающихся среднего профессионального образования характеризуется комплексом доминирующих мотивов: социальными, мотивами избегания, учебно-познавательными мотивами. К малозначимым и незначимыми следует отнести коммуникативные и профессиональные мотивы, мотивы престижа, мотивы творческой самореализации.

### **2.3. Развитие учебно-профессиональной мотивации в проектной деятельности**

С целью развития учебно–профессиональной мотивации был разработан и реализован проект «ПУшечка» (Пэушечка) – газета образовательного учреждения

Для того, чтобы узнать насколько актуальна для учащихся тема данного проекта, среди обучающихся техникума было проведено анкетирование на тему «Нужна ли своя газета?»

Проанализировав результаты анкетирования, мы пришли к выводу, что большая часть опрошенных признает необходимость создания газеты, которая оперативно и достоверно отражала бы события, происходящие в техникуме, знакомила с темами, интересующими обучающихся, позволяла им решать некоторые свои проблемы.

Актуальность этого проекта заключается в том, что он способствует привлечению обучающихся к участию в работе СМИ, в частности в газете техникума «Пушечка», выявлению интересов, потребностей и склонностей обучающихся, а также развитию их творческих способностей, что в конечном итоге способствует развитию учебно–профессиональной мотивации.

Целью проекта «ПУшечка» –газета образовательного учреждения является развитие личности подростков и молодежи, их творческих способностей, навыка устных и письменных публицистических выступлений, формирование гражданской позиции обучающихся.

Для достижения поставленных целей необходимо решить следующие задачи:

1. Организовать практическую, общественно и социально значимую коллективную деятельность.
2. Повысить познавательную активность обучающихся, научить их вовремя реагировать на события, находить источники информации.
3. Предоставить подросткам и молодежи возможности для «пробы пера» и реализации права «свободы слова» на страницах училищной газеты.

У обучающихся наиболее читаемыми оказываются те материалы, в которых рассматриваются проблемы подростков и молодежи. Наибольший интерес вызывают статьи и заметки, иллюстрированные фотографиями с места событий. Обучающиеся отмечают, что газета интересна для них тогда, когда в ней можно прочесть что-то о себе или своих знакомых, о событиях, в которых они лично принимали участие.

Механизм реализации проекта:

Реализация проекта по созданию газеты предполагает:

1. Организацию выпуска газеты форматом А-4 объемом 4-6 страницы в цветном варианте.

2. Создание объединения «министерство информации» из числа обучающихся, изъявивших желание стать корреспондентами, обучение основам журналистского дела через цикл занятий «Юнкор»

3. Первоначальный сбор и накопление информации, ее обработку, набор текстов заметок и статей в компьютерном кабинете в программе Word

4. Определение основных информационных рубрик газеты, подготовку первого номера инициативной группы под руководством главного редактора газеты –мастера п/о по профессии "Агент рекламный". В дальнейшем содержание газеты будет корректироваться с учетом запросов читателей

5. Создание банка фотоматериалов с мероприятий техникума с использованием фотоаппарата и компьютера для их обработки

6. Макетирование газеты, вычитывание, внесение корректорской и редакторской правки газетных материалов.

7. Распространение газеты среди обучающихся их родителей

8. Работа над проектом проводится в форме коллективных, групповых и индивидуальных тренингов и занятий.

9. Вся работа в газете ведется на общественных началах в соответствии с планом согласно плану реализации проекта отраженного в таблице 7

Ожидаемые результаты:

–привлечь большее число обучающихся, а также мастеров п/о, преподавателей, совет общежития к работе в газете

–осуществлять регулярный выпуск газеты

–объединить в едином информационном пространстве всех участников образовательного процесса (учащихся, родителей, учителей, других работников техникума)

–наладить сотрудничество с другими СМИ.

## План реализации проекта на 10 месяцев

Период	Содержание работы	Пути решения	Ожидаемые результаты
Сентябрь	Анализ ситуации	Проведение социологического опроса, анализ результатов анкетирования	Принятие решения о создании газеты, выбор названия. Выпуск пробного номера
Сентябрь	Подготовка обучающихся к реализации проекта	Создание министерства информации: распределение функций, организация тренингов, «проба пера». Выбор тем и рубрик газеты.	Принятие и введение в действие Положения о газете «Пушечка»
Октябрь–Май	Сбор и оформление информации на электронных носителях.	Тренинги, консультации по макетированию, верстке, оформлению газетных материалов. Обучение журналистов навыкам журналистского дела.	Регулярный выпуск газеты.
Май	Подведение итогов работы	Анализ реализации проекта, диагностика деятельности детского объединения «министерство информации»,	Продолжение выпуска газеты техникума.

		поощрение наиболее активных корреспондентов, помещение материалов на сайт техникума.	
--	--	---	--

При разработке проекта по профессии агент рекламный мы учли определенные особенности связанные с организацией и реализацией проекта

Условия при организации проектной деятельности с обучающимися красноярского техникума промышленного сервиса по профессии "Агент рекламный":

*Выход продукта; Профессиональные, общие и дополнительные компетенции профессии; Введение дополнительных компетенций по согласованию с работодателем; Место реализации проекта*

**Выход продукта** - Например в профессии агент рекламный это может быть изготовленная объемная буква элемент наружной рекламы, или макет рекламного продукта вида листовка в электронном и печатном варианте. Обучающийся должен видеть и оценивать свой продукт труда согласно специфике его профессии.

**Профессиональные, общие и дополнительные компетенции профессии** Например в программе федерального государственного общеобразовательного стандарта по профессии агент рекламный заявлено на каждый модуль свои профессиональные компетенции.

**Введение дополнительных компетенций по согласованию с работодателем.** Работодатель предъявляет свои требования к выпускнику техникума это связано с тем что выходят различные программы которые не обходимы в работе агента рекламного , постоянно обновляются версии фото и видео редакторов, постоянное обновление новой техники которые облегчают процесс изготовления размещения распространения рекламы. Так

же меняются виды отчетной документации а агент рекламный может работать и менеджером по продаже рекламных возможностей.

*Место реализации проекта* – учебные мастерские или места производства цех, участок, площадка и т.д. На базе нашего учебного заведения открыта своя печатная мастерская которая обновляется со временем на базе мастерской имеются принтер СНПЧ, МФУ, брошюровщик, ламинатор, ноутбуки программное обеспечение офисные программы и графические и видео редакторы.

В практике мы вывели следующую особенность что чем шире спектр предоставляемых услуг тем шире будут виды основной деятельности в проекте.

Согласно классификации рекламных агентств по циклам и предоставлению спектра услуг на базе нашего учебного заведения мы смогла разработать и реализовать проект "Ученый кот " (печатная мастерская рекламное агентство не полного цикла.) срок реализации проекта 8 месяцев.

В основу проекта заложена структура работы рекламного агентства не полного цикла печатная мастерская. Персонал: дизайнер, технический работник, менеджер по работе с клиентами, промоултер, фотограф. Для успешности проекта учащиеся выполняют различные функции вне зависимости от занимаемой должности при этом на начало проекта каждому учащемуся выдается карта достижений где он ставит отметку о выполненной работе на каждый пункт число выполненных операций не ограничено, но отметки должны присутствовать во всех сферах деятельности печатной мастерской.

Обучающиеся приобретают или совершенствуют навыки общения с клиентами, ведение документации, работа в графических и видео редакторах, работа на дополнительном оборудовании, проведение и организация различных рекламных акций. Постоянными клиентами печатной мастерской являются учащиеся и работники учебного заведения , хотя и есть проходящие клиенты. Заказчики при оформлении заказа подписывает

договор на вид оказываемых услуг, участники проекта самостоятельно составляют смету расходов и счет фактуры. За время работы проектов в книге отзывов и предложений нет не одной негативной записи об оказанных услугах.

Участников проекта приглашают на различные мероприятия связанных с пиаром учебного заведения где они показывают мастер класс например Мастер класс Абитуриент 20..г идея мастер класса сфотографировать клиента обработать фотографию яркость , контрастность, фото редактирование, вставка в фоторамку согласно фирменному стилю учебного заведения распечатка фотографии.

Мастер класс Гравировка. В рекламных агентствах эта услуга называется лазерная гравировка. но мы решили упростить эту услугу суть в том что на обычной дощечки пластике размером 9на 7 можно изготовить любую надпись при помощи выжигателя как и участникам проекта так и самим заказчиком.

Очень популярный среди клиентов такой вид услуги как фотография календарь особенно в пред новогодний период. Заказчик может расположить свое фото на формате А4 с календарем и символом года.

#### **2.4. Проверка эффективности программы формирования учебно-профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования**

Для определения результативности работы проводилась контрольная диагностика обучающихся с помощью специальных методик, применяемых на констатирующем этапе эксперимента.

Рассмотрим результаты исследования на контрольном этапе исследования по методике «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. Реана). Основные результаты на контрольном этапе исследования представлены в таблице 8:

Виды профессиональной мотивации обучающихся на контрольном этапе эксперимента

Мотивация	Экспериментальная группа	Контрольная группа
внутренняя мотивация (ВМ)	56,3%	25%
внешняя положительная мотивация (ВПМ)	31,3%	37,5%
внешняя отрицательная мотивация (ВОМ)	12,5%	37,5%

Характеризуя группу в целом на контрольном этапе эксперимента, можно сказать, что преобладающим типом мотивации профессионального обучения обучающихся является в экспериментальной группе является внутренняя мотивация (56,3% обучающихся). Данный показатель увеличился на 37,6% , что подтверждается данными, представлены на рис. 4.

На втором месте находятся обучающиеся экспериментальной группы с внешней положительной мотивацией – 31,3%. Данный тип мотивации «хуже» внутреннего типа мотивации тем, что при нем обучающихся привлекает не сама деятельность, а то, как она будет оценена окружающими (положительная оценка, поощрение, похвала и т.д.). И на третьем месте – обучающиеся с внешней отрицательной мотивацией – 12,5%. Показатель внешней отрицательной мотивации снизился на контрольном эксперименте на 31,3%, что подтверждается данными, представлены на рис. 6.

Характеризуя группу в целом, можно сказать, что преобладающим типом мотивации профессионального обучения является внутренняя – 45,6% (хотя это не составляет и половины опрошенных обучающихся).

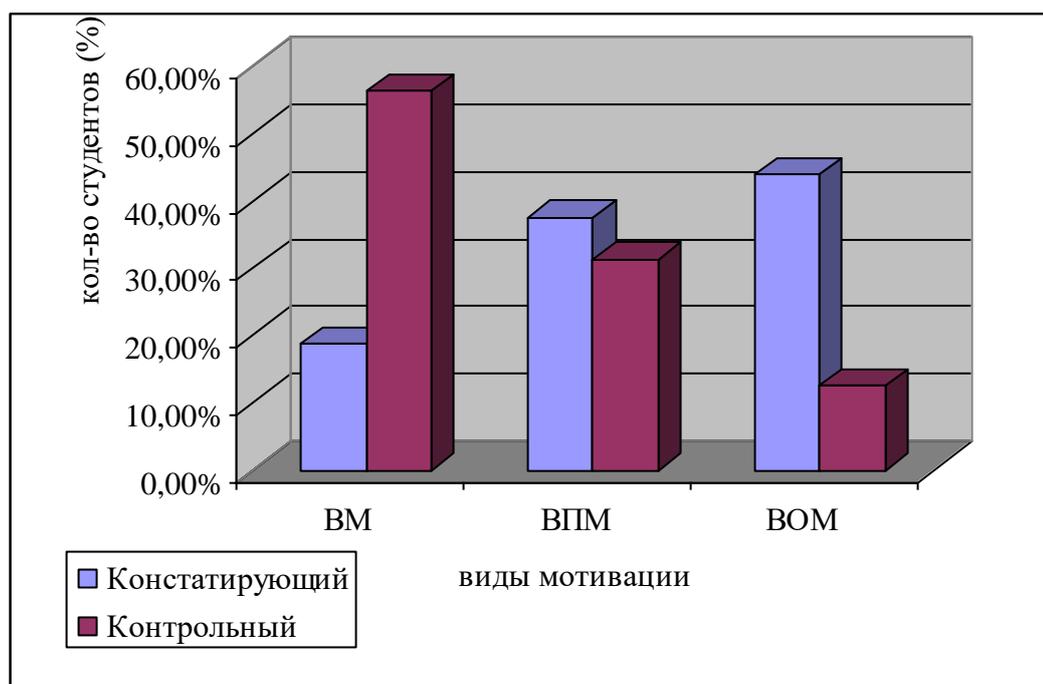


Рис.6. Динамика вида профессиональной мотивации обучающихся экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента.

На основе полученных данных рассчитывались мотивационные комплексы: оптимальный баланс мотивов  $VM > ВПМ > ВОМ$  и  $VM=ВПМ>ВОМ$ . отраженного в таблице 9

Таблица 9

Мотивационные комплексы профессионального обучения обучающихся на контрольном этапе исследования

Мотивационный комплекс	Экспериментальная группа	Контрольная группа
$VM > ВПМ > ВОМ$	43,8%	18,7%
$VM = ВПМ > ВОМ$	25%	18,7%
$ВОМ > ВПМ > VM$	12,5%	31,3%
$ВОМ > ВПМ = VM$	12,5%	18,7%
$ВОМ > VM > ВПМ$	6,2%	18,7%

Анализ полученных результатов на контрольном эксперименте показал, что обучающиеся в экспериментальной группе в большей мере

удовлетворены избранной профессией. Выбирая между наилучшим, оптимальным и наихудшим типами соотношений, большинство обучающихся выбрали оптимальный комплекс, представленный сочетаниями:  $BM > BPM > BOM$  (43,8% опрошенных) и  $BM = BPM > BOM$  (25% опрошенных). Это свидетельствует о том, что обучающиеся, с данными мотивационными комплексами, вовлекаются в эту деятельность ради нее самой, а не для достижения каких-либо внешних наград. Такая деятельность является самоцелью, а не средством для достижения некой другой цели". Т.е. это те обучающиеся, которых привлекает, прежде всего, интерес к самому процессу учения, они склонны выбирать более сложные задания, что позитивно отражается на развитии их познавательных процессов.

Наихудшие мотивационные комплексы представлены следующим соотношением:  $BOM > BPM > BM$ ;  $BOM > BPM = BM$ ;  $BOM > BM > BPM$ . Данные комплексы имеют 12,5%; 12,5%; 6,2% обучающихся соответственно. Это в совокупности составляет 31,3% от общего числа опрошенных обучающихся экспериментальной группы.

В контрольной группе данные практически не изменились, что подтверждается данными, представленными на рис.7:

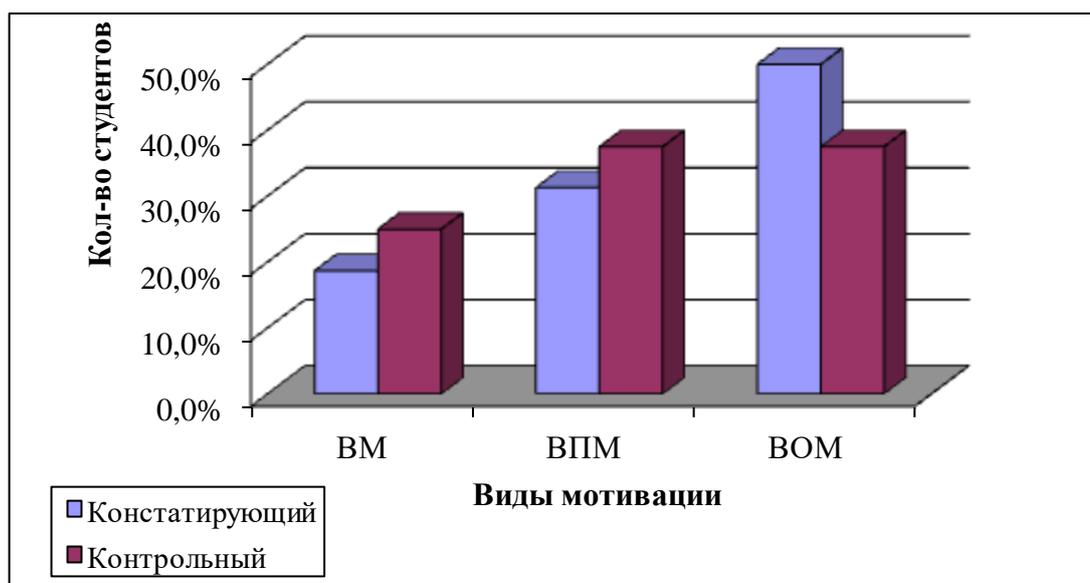


Рис.7. Динамика вида профессиональной мотивации обучающихся контрольной группы на контрольном этапе эксперимента.

Как и на констатирующем эксперименте у них преобладает внешняя мотивация, при этом у 37,5% обучающихся имеют внешнюю положительную и внешнюю отрицательную мотивацию. Положительная динамика внутренней мотивации составляет 6,2% и на контрольном этапе эксперимента только 25% обучающихся имеют внутреннюю мотивацию.

Рассмотрим динамику мотивационных стремлений обучения по методике Т. И. Ильиной «Изучение мотивации обучения обучающихся» после проведения формирующих мероприятий.

Основные результаты представлены в таблице 10 и рис.8., рис.9.

Анализ данных, представленных на рис. 8 позволяет сделать вывод о положительной динамике учебно-профессиональной мотивации. Произошло статистически значимое по U-критерию Манна-Уитни увеличение показателя мотива овладения профессия ( $p < 0,01$ ) и снижения показателя мотива получения диплома ( $p < 0,05$ ).

Таблица 10

Мотивы-стремления обучения обучающихся среднего профессионального образования на контрольном этапе исследования

Мотивация	Экспериментальная группа	Контрольная группа
приобретение знаний	7,5 + 0,62	6,3 + 1,12
овладение профессией	8,2 + 1,26	5,5 + 0,71
получение диплома	6,4 + 0,61	8,0 + 0,43

Наглядно динамика мотивов и стремлений обучения обучающихся среднего профессионального образования экспериментальной группы представлены на рис. 8

После реализации проекта формирования учебно–профессиональной мотивации статистически значимо снизился средне групповой показатель мотива получения диплома на 2,2 балла и на контрольном этапе исследования составляет 6,4 + 0,61. Обучающиеся среднего профессионального образования экспериментальной группы стали в

меньшей степени стремиться приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов. Данные различия являются статистически значимыми на уровне 95% вероятности.

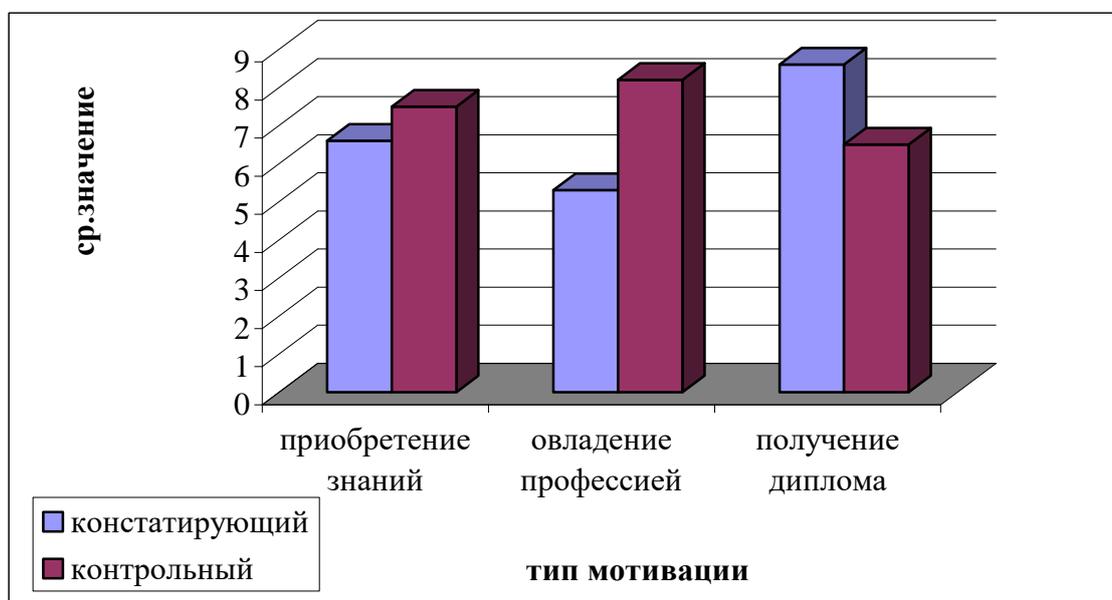


Рис.8. Динамика мотивов обучения обучающихся среднего профессионального образования экспериментальной группы на контрольном этапе исследования

Незначимо повысился показатель мотива получения знаний на 0,9 и на контрольном этапе эксперимента составляет  $7,5 + 0,62$ .

Следует отметить статистически значимое увеличение показателя мотива овладения профессией на 2,9 и на контрольном этапе эксперимента показатель мотива овладения профессией составляет  $8,2 + 1,26$ . Данные различия являются статистически значимыми на уровне 99% вероятности.

Таким образом, можно сделать вывод что обучающиеся среднего профессионального образования в большей степени стали стремиться овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества.

В контрольной группе наблюдается также положительная, но незначительная и статистически незначимая (по U-критерию Манна-Уитни) динамика мотивов учения по Т. Ильиной, что подтверждается данными, представленными на рис. 9:

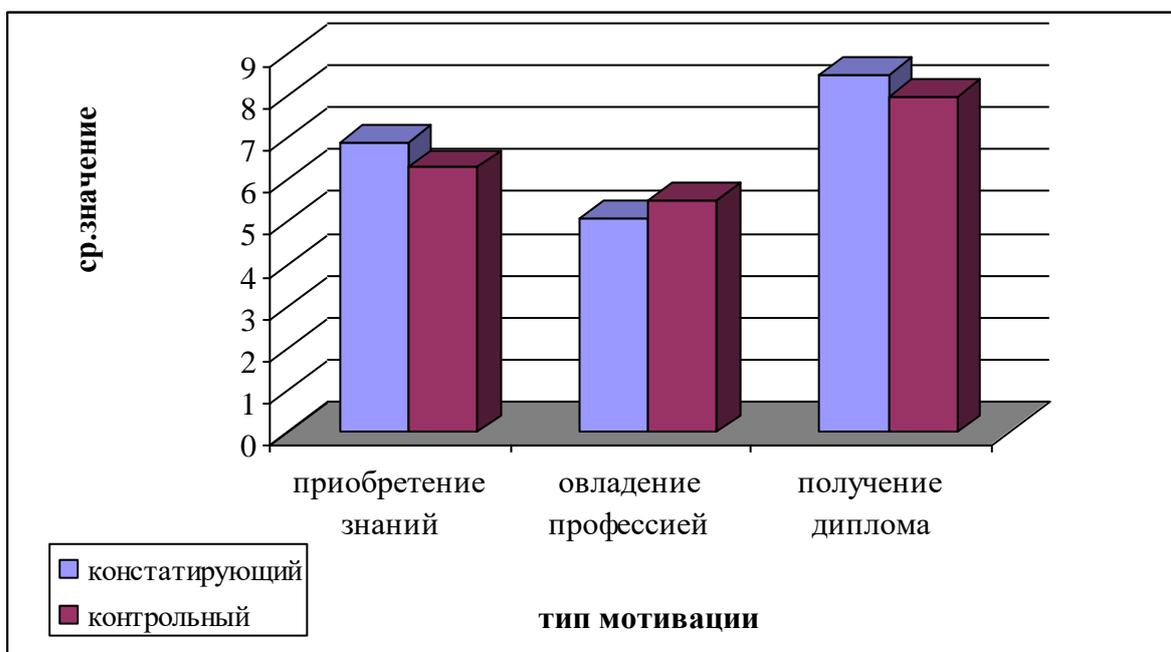


Рис.9. Динамика типа мотивации обучения обучающихся среднего профессионального образования контрольной группы на контрольном этапе исследования.

Показатель мотива приобретения знаний снизился на 0,6 и на контрольном этапе эксперимента составляет 6,3 + 1,12.

Показатель мотива овладения профессией увеличился на 0,4 и на контрольном этапе эксперимента составляет 5,5 + 0,71.

Произошло снижение показателя получения диплома на и на контрольном этапе эксперимента составляет 8,0 + 0,43.

Как и на констатирующем этапе эксперимента преобладающим остается мотив получения диплома. Обучающиеся контрольной группы стремятся приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов.

Рассмотрим динамику иерархию мотивов учебно-профессиональной деятельности обучающихся среднего профессионального образования после проведения формирующего этапа эксперимента.

Проведение статистической обработки данных по U-критерию Манна-Уитни выявило статистически значимые различия на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в мотиве избегания ( $p < 0,05$ ), профессионального мотива ( $p < 0,05$ ), мотива творческой самореализации ( $p < 0,05$ ), учебно-познавательной мотивации ( $p < 0,05$ ) что отражено в таблице 11

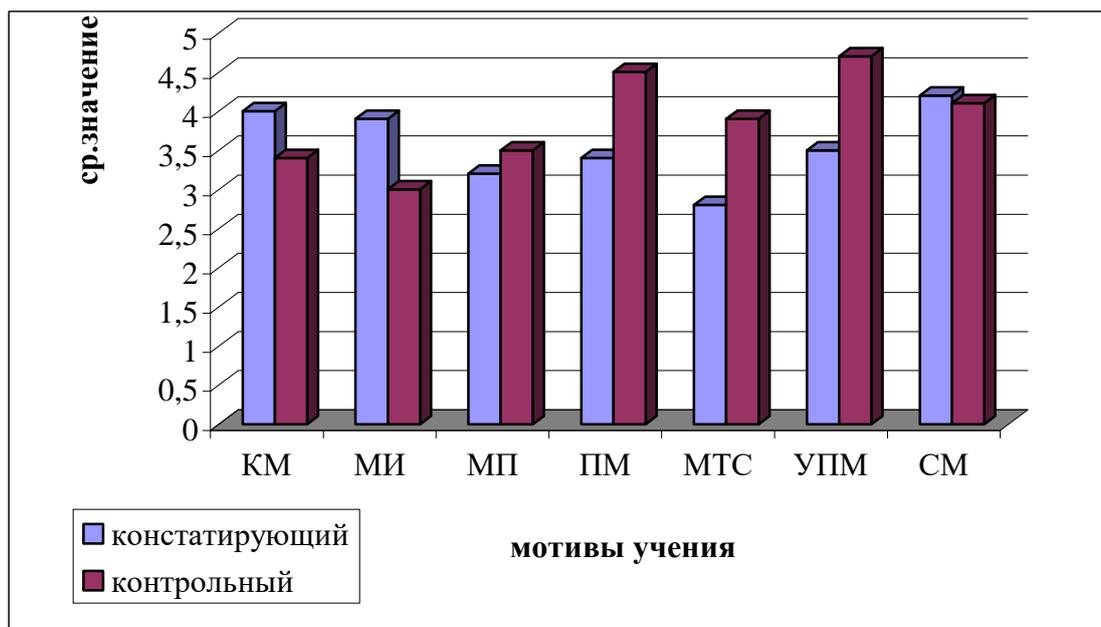
Таблица 11

Мотивы учения обучающихся среднего профессионального образования на контрольном этапе эксперимента

Шкала	Экспериментальная группа	Контрольная группа
коммуникативные мотивы	3,4 + 1,63	3,9 + 1,22
мотивы избегания	3,0 + 1,08	3,6 + 0,19
мотивы престижа	3,5 + 1,13	3,1 + 0,21
профессиональные мотивы	4,5 + 1,86	3,5 + 1,37
мотивы творческой самореализации	3,9 + 1,29	3,0 + 1,16
учебно-познавательные мотивы	4,7 + 0,54	3,5 + 0,81
социальные мотивы	4,1 + 0,16	4,2 + 0,35

Наглядно динамика иерархии мотивов учения обучающихся среднего профессионального образования экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента представлена на рис. 10

Статистически значимо повысился показатель профессиональной мотивации на 1,1 и на контрольном этапе эксперимента составляет 4,5 + 1,86; статистически значимо повысился показатель учебно-познавательных мотивов на 1,2 и на контрольном этапе эксперимента составляет 4,7 + 0,54. Произошло повышение показателя мотива творческой самореализации на 1,1 и на контрольном этапе эксперимента составляет 3,9 + 1,29.



Прим.: КМ –коммуникативные мотивы, МИ –мотивы избегания, МП –мотивы престижа, ПМ –профессиональные мотивы, МТС –мотивы творческой самореализации, УПМ –учебно-познавательные мотивы, СМ –социальные мотивы.

Рис.10. Динамика доминирующих мотивов учения в учреждении среднего профессионального образования экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента

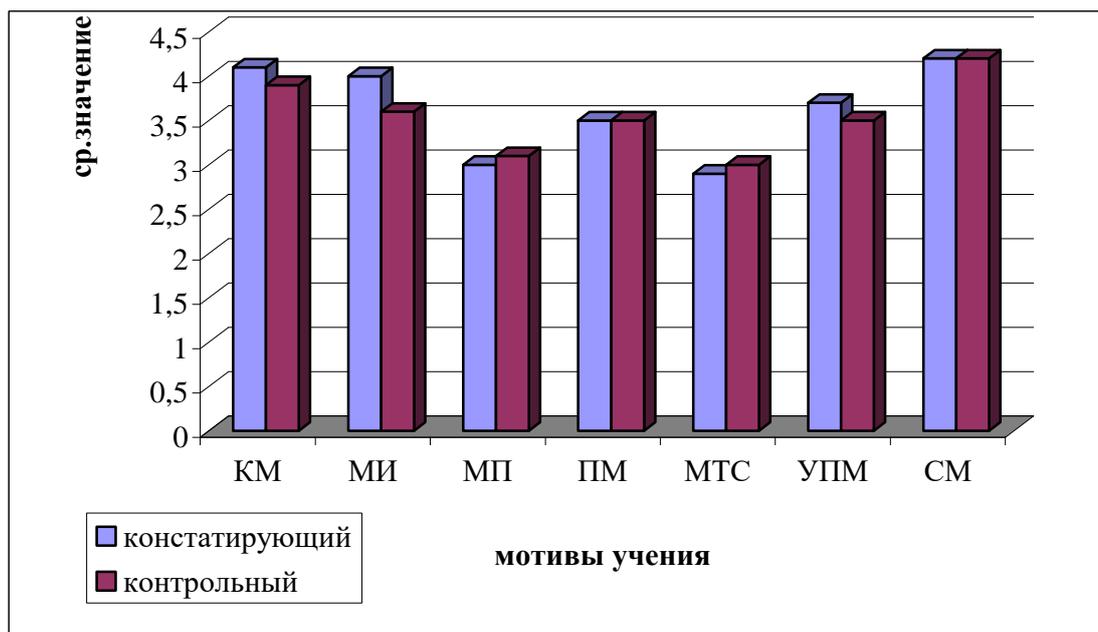
Также следует отметить статистически значимое снижение показателя мотива избегания на 0,9 и на контрольном этапе эксперимента составляет 3,0+ 1,08.

На контрольном этапе эксперимента мотивы учения обучающихся среднего профессионального образования экспериментальной группы распределились в следующем порядке, в зависимости от показателя доминирования:

- Учебно-познавательные мотивы (показатель 4,7 + 0,54)
- Профессиональные мотивы (показатель 4,5 + 1,86)
- Социальные мотивы (показатель 4,1 + 0,16)
- Мотивы творческой самореализации (показатель 3,9 + 1,29)
- Мотивы престижа (показатель 3,5 + 1,13)
- Коммуникативные мотивы (показатель 3,4 + 1,63)
- Мотивы избегания (показатель 3,0 + 1,08).

Таким образом, после реализации программы формирования учебно-профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования доминирующими мотивами учения стали учебно-познавательные мотивы, профессиональные мотивы, социальные мотивы, мотивы творческой самореализации.

Рассмотрим результаты исследования доминирующих мотивов учения в контрольной группе на контрольном этапе эксперимента.



Прим.: КМ –коммуникативные мотивы, МИ –мотивы избегания, МП –мотивы престижа, ПМ – профессиональные мотивы, МТС –мотивы творческой самореализации, УПМ –учебно-познавательные мотивы, СМ –социальные мотивы.

Рис.11. Динамика доминирующих мотивов учения в учреждении среднего профессионального образования контрольной группы на контрольном этапе эксперимента

В контрольной группе показатель социальных мотивов не изменился (составляет  $4,2 + 0,35$ ). Как и на констатирующем этапе эксперимента в контрольной группе доминируют социальные, коммуникативные мотивы и мотивы избегания.

Следует отметить, что снизились показатели внутренних мотивов, а именно учебно-познавательный снизился на 0,1; показатель

профессионального мотива снизился на 0,1 полученные различия статистически не достоверны.

Рассмотрим динамику уровня учебной мотивации по «Методике определения мотивации учения» (Каташев В.Г.)

Основные результаты на контрольном этапе эксперимента представлены в таблице 12 и рис. 12:

Таблица 12

Уровень мотивации учебной деятельности обучающихся среднего профессионального образования на контрольном этапе эксперимента

Уровень мотивации	Экспериментальная группа	Контрольная группа
высокий	56,2%	18,7%
средний	37,6%	56,2%
Низкий	6,2%	25%

На основе анализа полученных результатов можно сделать вывод, что преобладающее большинство обучающихся экспериментальной группы имеют высокий уровень – выявлен у 56,2% обучающихся.

Следовательно, у обучающихся экспериментальной группы на контрольном этапе исследования преобладает направленность на учебно-профессиональную деятельность, на развитие самообразования и самопознание. Они, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели. Высокая потребность в сохранении собственной индивидуальности, стремлении к независимости от других и желании сохранить неповторимость, своеобразие собственной личности, своих взглядов и убеждений, своего стиля жизни, стремясь как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций. Появление жизненных планов, обостренная способность к сочувствию, способности переживать эмоционально эти состояния как свои. Стремлением к достижению

ощутимых и конкретных результатов в любом виде деятельности, а точнее в учебной деятельности.

Динамика уровня мотивации экспериментальной группы представлена на рис. 12.

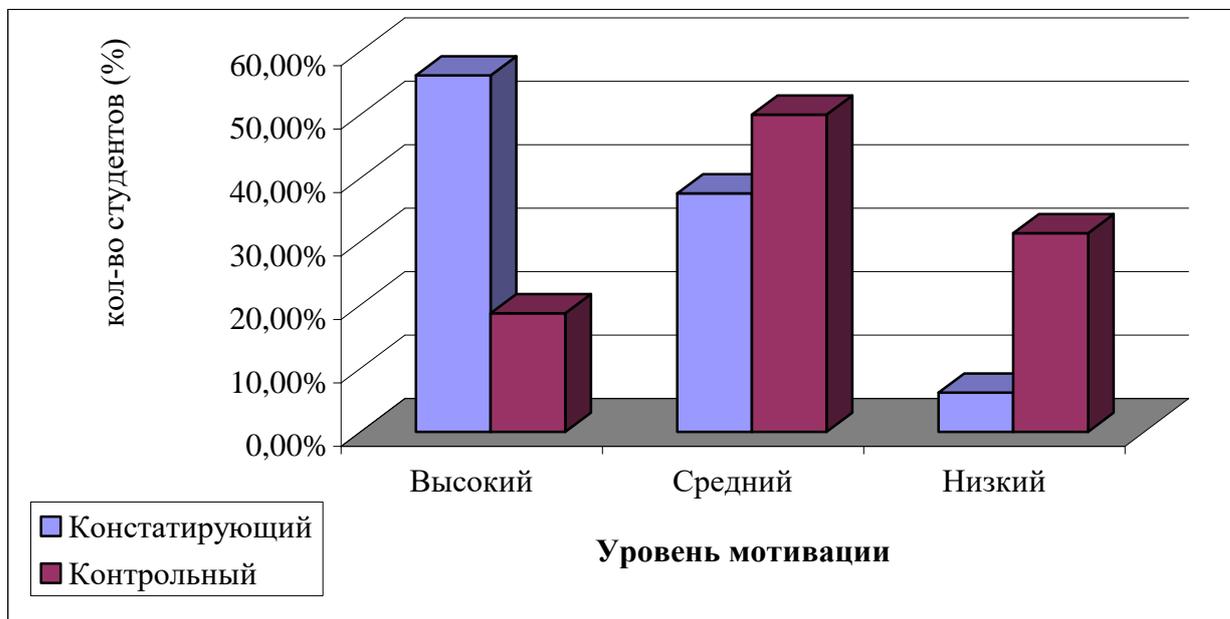


Рис.12. Динамика уровня мотивации учения обучающихся среднего профессионального образования экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента.

Анализ данных рис. 12 позволяет сделать вывод о снижении количества обучающихся с низким уровнем мотивации (показатель снизился на 25%).

Следует отметить, что показатель высокого уровня в экспериментальной группе значительно увеличился на 37,5% (по критерию U-критерию Манна-Уитни).

Рассмотрим динамику уровня мотивации учения в контрольной группе, представленную на рис. 13.

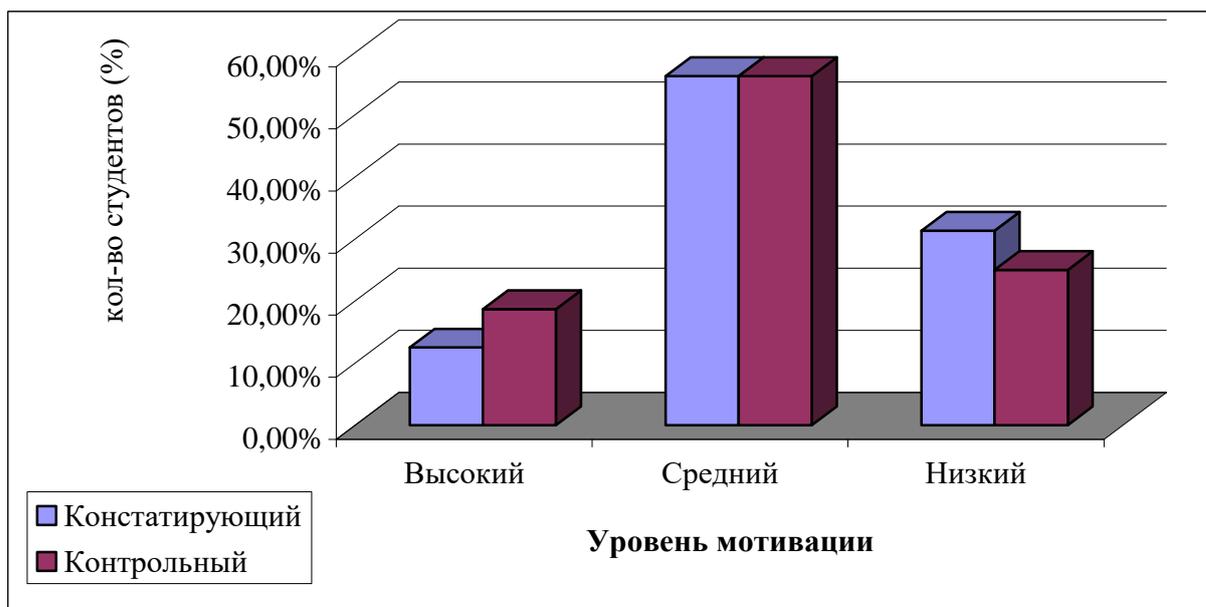


Рис.13. Динамика уровня мотивации учения обучающихся среднего профессионального образования контрольной группы на контрольном этапе эксперимента.

В контрольной группе показатель данного уровня увеличился на 6,2% и составляет 18,7%. Как и на констатирующем этапе исследования преобладает в контрольной группе средний уровень мотивации учебной деятельности. Следовательно, на контрольном этапе эксперимента обучающиеся экспериментальной группы имеют более высокий уровень мотивации учебной деятельности.

Рассмотрим основные результаты исследования и мотивации на успех или мотивации на избегание неудачи по методике Реана на контрольном этапе исследования, представленные в таблице 13.

Исследование направленности мотивации на успех или мотивации на избегание неудачи в экспериментальной группе свидетельствует о преобладании у них мотивации на успех (имеют 43,8% обучающихся), у 37,5% обучающихся не выражен, однако их мотивация ближе к стремлению к успеху. Следует отметить снижении мотивации избегания неудач на 31,3%.

Мотивация на успех и на избегание неудачи обучающихся на контрольном этапах эксперимента

Направленность мотивации	Экспериментальная	Контрольная
мотивация не выражена	37,50%	25,00%
на успех	43,8%	31,3%
избегание неудачи	18,7%	43,8%

Наглядно динамика направленности мотивации на достижение успеха или избегания неудачи обучающихся экспериментальной группы представлена на рис.14:

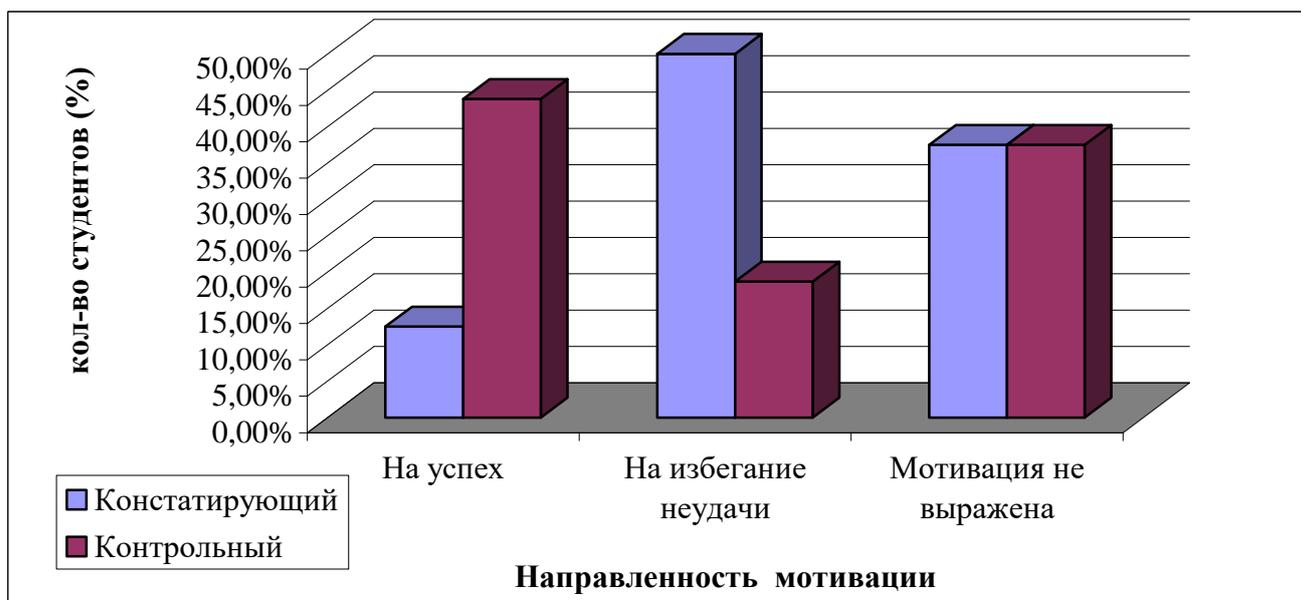


Рис.14. Динамика направленности мотивации учения обучающихся среднего профессионального образования на успех и на избегание неудачи экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента.

Данные различия являются статистически значимыми на уровне 95% вероятности по U-критерию Манна-Уитни.

Таким образом, обучающиеся в экспериментальной группе на контрольном этапе исследования уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Начиная дело, имеют в виду

достижение чего-то конструктивного, положительного. В основе их активности лежит надежда на успех и потребность в достижении успеха.

Динамика направленности мотивации обучающихся среднего профессионального образования контрольной группы на успех либо избегание неудачи представлено на рис.15.

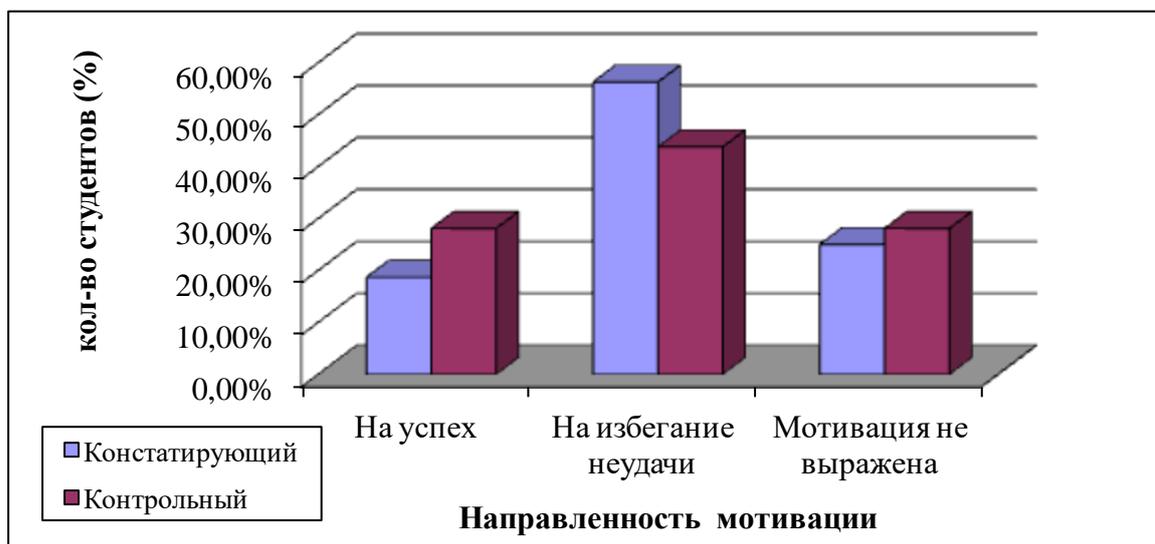


Рис.15. Динамика направленности мотивации учения обучающихся среднего профессионального образования на успех и на избегание неудачи контрольной группы на контрольном этапе эксперимента.

Анализ данных на контрольном этапе эксперимента свидетельствует, что в контрольной группе преобладающей мотивацией остается избегание неудачи (43,8% обучающихся), Показатель ориентации на успех повысился на 9,4% и на контрольном этапе эксперимента составляет 31,3%, т.е. треть обучающихся контрольной группы ориентированы на успех. Однако данные различия в контрольной группе по направленности мотивации по U-критерию Манна Уитни являются статистически недостоверными.

Таким образом, анализ результатов на контрольном этапе исследования позволяет сделать вывод о статистически значимой положительной динамике учебно-профессиональной мотивации в экспериментальной группе, у них повысился уровень учебной мотивации, преобладают внутренняя мотивация, мотивация на успех, мотив овладения профессией и получения знаний.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Проведенное экспериментальное исследование учебно-профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования позволяет сделать следующие выводы:

1. На констатирующем этапе исследования получены следующие результаты:

–преобладающим типом мотивации профессионального обучения на констатирующем эксперимента у обучающихся является внешняя мотивация (81,3% в обеих группах) –внешняя положительная и внешняя отрицательная. При этом доминирующей мотивацией является внешняя отрицательная (43,8% обучающихся экспериментальной группы и 50% в контрольной группе). На втором месте находится по доминированию внешняя положительная мотивация – 37,5% обучающихся экспериментальной группы и 31,3% контрольной группы имеют данную мотивацию профессионального обучения доминирующей. Внутренняя мотивация у обучающихся слабо представлена – выявлена только у 18,7% обучающихся в обеих исследуемых группах.

Большинство обучающихся показали наихудшие мотивационные комплексы представлены следующим соотношением:  $ВОМ > ВПМ > ВМ$ ;  $ВОМ > ВПМ = ВМ$ ;  $ВОМ > ВМ > ВПМ$ . Полученные результаты могут свидетельствовать о безразличном отношении к процессу обучения в целом

–преобладающее большинство обучающихся имеют средний уровень учебной мотивации (50% обучающихся экспериментальной группы и 56,2% обучающихся контрольной группы). Высокий уровень мотивации имеют незначительное количество обучающихся – 18,7% обучающихся экспериментальной группы и 12,5% обучающихся контрольной группы.

–анализ результатов исследования мотивации на успех или на избегание неудачи у обучающихся свидетельствует, что большинство обучающихся (50% в экспериментальной группе и 56,2% обучающихся

контрольной группы) ориентированы на избегание неудачи, у 37,5% обучающихся экспериментальной группы и 25% контрольной группы мотивационный полюс не выражен, однако их мотивация ближе к избеганию неудачи.

Таким образом, мотивация обучающихся связана с потребностью избежать срыва, порицания, наказания, неудачи, избеганием проблем, ухода от ошибок и лишней траты нервов.

2. Формирующий эксперимент включал в себя формирование учебно-профессиональной мотивации в ходе реализации следующих направлений:

- специально разработанного мотивационного тренинга,
- конкурсов профессионального мастерства по профессии «Парикмахер» среди обучающихся среднего профессионального образования.

3. На контрольном этапе исследования преобладающим типом мотивации профессионального обучения в экспериментальной группе обучающихся является внутренняя мотивация (56,3% обучающихся). Показатель внешней отрицательной мотивации снизился на контрольном эксперименте на 31,3%,

В экспериментальной группе в большей мере удовлетворены избранной профессией. Выбирая между наилучшим, оптимальным и наихудшим типами соотношений, большинство обучающихся выбрали оптимальный комплекс, представленный сочетаниями:  $ВМ > ВПМ > ВОМ$  (43,8% опрошенных) и  $ВМ = ВПМ > ВОМ$  (25% опрошенных).

Большинство обучающихся экспериментальной группы имеют высокий уровень – выявлен у 56,2% обучающихся (показатель увеличился на 37,5%). Снизилось количество обучающихся с низким уровнем мотивации на 25%.

В контрольной группе преобладающей мотивацией остается избегание неудачи (43,8% обучающихся), 31,3% обучающихся ориентированы на успех. В контрольной группе положительная динамика мотивации учения незначительная.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящая работа была посвящена разработке проблемы учебно-профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования.

Анализ психологической литературы по проблеме мотивации показал, что мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которое используется для объяснения движущих сил поведения, и деятельности. Процесс теоретического–осмысления явлений мотивации далек от своего завершения, что отражается в многозначности трактовок основных понятий этой области, таких как мотив и мотивация. Мотив рассматривается как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта, а мотивация трактуется как система взаимосвязанных и соподчиненных мотивов личности, сознательно определяющих линию ее поведения.

Рассмотрев различные подходы к проблеме учебно-профессиональной мотивации и особенности ее становления на этапе обучения обучающихся в системе среднего профессионального образования, мы выявили особенности учебно-профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования и ее развития посредством проектной деятельности, что явилось целью нашего исследования.

В исследовании были изучены теоретико-методологические основы исследования мотивации как ключевой проблемы психологии личности. Обобщены различные подходы к проблеме мотивации в отечественной и зарубежной психологии. Основу данного исследования составляют положения отечественной теории деятельности, в рамках которой мотив рассматривается как внутренняя детерминация деятельности, регулятор поведения, а мотивация трактуется как система взаимосвязанных и соподчиненных мотивов личности, сознательно определяющих линию ее

поведения. Проведенный теоретический анализ показал влияние мотивации на профессиональное самоопределение и удовлетворенность профессией.

При рассмотрении понятия профессиональная мотивация был сделан акцент на ее понимание как совокупности мотивов, отражающихся в сознании и побуждающих личность к изучению будущей профессиональной деятельности, а также профессионального мотива, под которым понимается осознание предметов актуальных потребностей личности, удовлетворяемых посредством выполнения учебных задач и побуждающих к профессиональной деятельности. Выявлена специфика учебно-профессиональной мотивации, которая рассматривается как совокупность позитивных, осознанных профессионально-значимых мотивов и потребностей, доминирующих в процессе овладения профессиональными знаниями, умениями и навыками и саморазвития будущего специалиста в учреждениях среднего профессионального образования.

Анализ различных подходов к проблеме становления учебно-профессиональной мотивации обучающихся учреждений среднего профессионального образования показал, что учебная деятельность обучающихся полимотивирована; в ее основе лежат широкие и узкие социальные мотивы, профессиональные мотивы, познавательные мотивы, мотивы материального поощрения, утилитарные мотивы, мотив боязни, неуспеха, мотив достижения.

В процессе эмпирического исследования были выявлены следующие характеристики учебно-профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования:

- преобладает мотивация на избегание неудач.
- преобладает мотив получения диплома, стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов.
- большинство обучающихся имеют средний уровень мотивации учения.

–учебная мотивация обучающихся среднего профессионального образования характеризуется комплексом доминирующих мотивов: социальными, мотивами избегания, учебно-познавательными мотивами. К малозначимым и незначимыми следует отнести коммуникативные и профессиональные мотивы, мотивы престижа, мотивы творческой самореализации.

Программа формирования учебно-профессиональной мотивации, разработанная на основе теоретического анализа психолого-педагогических исследований, включает мотивационно–личностный, мотивационно–побудительный и эмоционально-оценочный компоненты.

В работе, на основе изучения психолого-педагогической литературы и на основе анализа собственных результатов исследования, показано, что проектная деятельность является эффективной технологией обучения, позволяющей повышать учебно-профессиональную мотивацию.

Реализация учебного проекта способствовало формированию у обучающихся среднего профессионального образования мотивации успеха, внутренней мотивации, профессиональной мотивации. После реализации проекта учебно-профессиональной мотивации обучающихся среднего профессионального образования доминирующими мотивами учения стали учебно-познавательные мотивы.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аткинсон Дж. Введение в теорию мотивации. М.: АСТ, 2016. 613 с
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Владос, 2012. 610 с.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2016. 288 с.
4. Андреев В.Е. Социально-психологические условия формирования у старших школьников мотивации выбора профессии офицера: Автореф. дис. канд. психол. наук. Кемерово, 1999. 23 с.
5. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы. М.: Изд-во ММУ, 2010. 316 с.
6. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Смысл, 2000. 158 с.
7. Асмолов А.Г. Психология личности. М. Владос, 2009 367 с.
8. Аткинсон Дж. В. Теория о развитии мотивации. М.: Педагогика, 1996. 216 с.
9. Бабушкин Г.Д. Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности. Омск, 2009. 200 с.
10. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. СПб.: ВНД, 2011. 460 с.
11. Бибрих Р.Р. Исследование видов целеобразования. Автореф. кан. псих. наук.М., 1999. 26 с.
12. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 316 с.
13. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: Дис. докторара. психол. наук.М., 1995. 31 с.
14. Бухарова Е.В. Проектная деятельность учащихся СПО по профессии «Агент рекламный» // Педагогический опыт 2017 № 3 С.55

15. Бухарова Е.В. Реализация проектной деятельности в учреждении среднего профессионального образования // Просвещение 2017 № 11 С.65
16. Васильева И.Л. Динамика мотивационно-целевых установок будущих педагогов-психологов в процессе профессиональной подготовки: Дис. канд.психол. наук.. М., 2004.131 с.
17. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. М.: Владос, 2009. 224 с.
18. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения как основа педагогических технологий // Завуч. 2013. С. 96–103.
19. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Проблема трансформации мотивов и контекстном обучении // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 36–40.
20. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации обучающихся в контекстном обучении. М.: ИНформ-пресс, 2010. 316 с.
21. Вилюнас В.К. Психологические механизмы биологической мотивации. М. : Изд-во МГУ, 1996. 234 с.
22. Габдреева Г.Ш. Управление психическим состоянием и его роль в совершенствовании учебного процесса // Психологическая служба в вузе. Казань, 2011. С. 105–174.
23. Гальперин П.Я. Введение в психологию. СПб.: Питер, 2013. 456 с.
24. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Горелова Г.Г., Орлова Л.М. Возрастная психология: личность от молодости до старости: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, Издательский Дом «ноосфера», 2010. 272 с.
25. Гебос А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к учению. М.: АСТ, 1997. 300 с.
26. Горноста́й П.П., Титаренко Т.М. Психология личности: словарь-справочник. Киев : «Рута», 2012. 300 с.
27. Гуревич А.М. Ролевые игры и кейсы в бизнес–тренингах. СПб.: Речь, 2014. 144 с.

28. Дворяшина М.Д., Владимирова Н.М. Интеллектуальное развитие и успешность обучения. М.: Педагогическое общество, 2009. 219 с.
29. Джидарьян И.А. Эстетическая потребность. М.: Академия, 2000. 226 с.
30. Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности // Вопросы психологии. 1994. № 4. С.126-130.
31. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. М.: АСТ, 2016 . 375 с.
32. Железняк Л.Ф. Психология высшей школы пограничной школы. М.: «Пограничная академия ФСБ России», 2013. 283 с.
33. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. М.: «Гардарики», 2003. 223 с.
34. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Изд-во Московского ун-та, 2010. 177 с.
35. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Академия, 2012. 107 с.
36. Иванников В.А. Формирование побуждения к действию // Вопросы психологии. 1995. №3. С. 32.
37. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. . СПб.: Питер, 2016. 288 с.
38. Имедадзе И.В. Потребность и мотив в поведении человека // Психологический журнал. Том 14. №8.С. 449–455
39. Каверин СБ. О психологической классификации потребностей // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 121–129.
40. Кикоть В.Я., Якунин В.А. Педагогика и психология высшего образования.СПб.: Речь , 2016. 354 с.
41. Кларин М.В. Корпоративный тренинг от А до Я: Научн.-практ. Пособие. М.: Оникс-пресс, 2012. 224 с.
42. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростовна-Дону, 1996. 512 с.

43. Ковалев А. Г. Психология личности. М.: Мысль, 2003. 341 с
44. Ковалев В.И. К проблеме мотива // Психологический журнал. 2001. Т.2. №1. С. 29–44.
45. Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления обучающихся–психологов // Вестник Московского университета. 2014. № 4. С. 61– 69.
46. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: Академия, 2013. 396 с.
47. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности : автореф. дис. доктора психологических наук. Тбилиси, 1999. 48 с.
48. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Учебное пособие. М.: Педагогическое сообщество, 2009. 90 с.
49. Лесохина АН. К обществу образованных детей. Теория и практика образования взрослых. СПб: издательство ИОВ РАО «Гускарора», 2013 273 с.
50. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Мысль, 1984. 316 с.
51. Магомед Эминов М.Ш. Трансформация личности: новые теории. М.: Владос, 2014. 300 с.
52. Макдауголл У. Основные проблемы социальной психологии. М.: Просвещение, 1995. 241 с.
53. Макшанов СИ. Психология тренинга. Теория. Методология. Практика. СПб.: Образование, 2015. 238 с.
54. Макшанов СИ., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. Спб.: Образование, 2013. 106 с.
55. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 96с.
56. Марсанов Г.И. Социально-психологический тренинг. М.: «Когито-Центр» 2011. 251с.

57. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь : ПГПИ, 2006. 108 с.
58. Моргун В,Ф. Психологические проблемы мотивации учения // Вопросы психологии, 1999. -№ 6. С. 34– 67.
59. Мясищев В.Н. Психология отношения. М.: МОДЭК, МПСИ, 2011. 400 с.
60. Немов Р.С. Психология :учебное пособие для обучающихся вузов. М. : ВЛАДОС, 2009. кн. 1. Общие основы психологии. 688 –628 с.
61. Нюттен Ж. Мотивация . Экспериментальная психология / под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. М. : Прогресс, 1995. С. 58–60.
62. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 462 с.
63. Орлов А.Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации // Вопросы психологии. 2013 № 5. С. 23
64. Павлов И.П. К вопросу функционирования ВНД. М.: Медикс., 2016 . 311 с.
65. Патяева Е.Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации. Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2001. № 4. С, 63-69.
66. Петровский В.А. Психология развивающейся личности. М.: Академия, 2010. 240 с.
67. Петросов В.А. Психологические условия формирования профессиональной мотивации у обучающихся будущих менеджеров.: Дис. кан. псих. н. М., 2006.220 с.
68. Пилюян Р.А. Индивидуализация подготовки спортсменов в видах единоборств: автореф. дис. ... докт. пс. наук. ГЦОЛИФК. М., 1995. 50 с.
69. Поваренков Ю.П. Профессиональное становление личности: Дис. доктора психол. наук. Ярославль, 1999. 359 с.
70. Раушенбах Б.В. Точные науки и науки о человеке. Вопросы философии. 1989. No 4. С. 12-17.

71. Рахматулина Ф.М. Мотивационная основа учебной деятельности и познавательной активности личности: Психологическая служба в вузе. Казань, 2001. 150 с.
72. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. М.: АСТ, 2015. 300 с.
73. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 2010. №1. С. 164-168.
74. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2013. 1096 с.
75. Ручкова Н.А. Исследование психологических особенностей обучающихся будущих специалистов по социальной работе: автореф. дис. канд. псих. наук, Самара, 2000. 21 с.
76. Соколов Е.Н. Восприятие и условный рефлекс. М : Медикс, 2011. 200 с.
77. Сосновский Б.А. Мотивационно-смысловые образования в психологической структуре личности: автореф. дис. доктора психол. наук. - М, 1992. 30 с.
78. Социально–психологические проблемы подготовки кадров в системе непрерывного образования./ Под ред. Павлушко Р.Д. Киев, 2000 136 с.
79. Степанский В.Н. Влияние мотивации достижения успеха и избегание неудачи на регуляцию деятельности // Вопросы психологии. 2006. № 6. С. 59 –74.
80. Сыромятников И.В. Психодиагностика. М.: Академический проспект, 2015. 250 с.
81. Творова Н.Д. Элементы структуры деятельности общения личности как факторы достижения комфорта во внутригрупповых отношениях. М.: Академический проспект, 2012. 320 с.
82. Тихомиров О.К. Психологические механизмы целеобразования. М. : Наука, 1998. С. 5–18.

83. Узнадзе Д.Н. Психологические мотивации поведения человека. М.: Мысль, , 1990. 160 с.
84. Файзуллаев А.А. Мотивационная саморегуляция личности. Ташкент, 1999. 143 с.
85. Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Абрахам Маслоу и теория самоактуализации. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.psychology.ru/library/00010.shtml>,
86. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М.: Международная пед. Академия, 2014. 192с.
87. Фрейд З Введение в психоанализ. М.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015. 480 с.
88. Хвастунова Н.М. Формирование мотивационно-ценностного отношения обучающихся к деятельности в процессе изучения педагогических дисциплин. Улан-Удэ: Изд. Бурятского госуниверситета, 2011. 120с.
89. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения. М., Логос, 2012. 345 с.
90. Щеглова Т.М. Динамика профессионально-педагогической направленности обучающихся //Вопросы психологии. М.. 2005. № 2. С. 73–75.
91. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Академия, 2010. 270 с.
92. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно–ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31–42
93. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М.: Просвещение, 1996. 168с.
94. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. М.: АСТ, 2008. 160 с.
95. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. СПб.: Речь, 2010. 639с.

96. Ямпольская Д.О., Зонис М.М. Менеджмент. М.: «ОЛМА-ПРЕСС», 2013. 427с.

97. Boydell, D. Link schools : a pattern for professional partnership in teacher education / D. Boydell // British Journal of In-service Education. – 1990. – Vol. 16. – № 1.

98. Knoll, M. The Project Method : Its Vocational Education Origin and International Development / M. Knoll // Journal of Industrial Teacher Education. – 1997. – № 34 (3). – P. 59 - 80.

99. Wang, C.L. / C.L. Wang, P.K. Ahmed. Organizational learning : a critical review // The learning organization. – 2013. – № 10(1). – P. 8 - 17.